

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

MANUAIS DIDÁTICOS E AS MEDIAÇÕES ENTRE CULTURA
HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: O CASO DA NARRATIVA SOBRE
O ISLÃ EM MANUAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

CURITIBA
2018

JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI

MANUAIS DIDÁTICOS E AS MEDIAÇÕES ENTRE CULTURA
HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: O CASO DA NARRATIVA SOBRE
O ISLÃ EM MANUAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Ensino, Escola e Cultura, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

2018

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bertolini, João Luis da Silva.

Manual didático e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar : o caso das narrativas sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses / João Luis da Silva Bertolini. – Curitiba, 2018.

242 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Manuais didáticos – Brasil. 2. Manuais didáticos – Portugal. 2. História – Estudo e ensino. 3. Islamismo – História. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.7

TERMO DE APROVAÇÃO



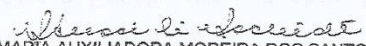
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

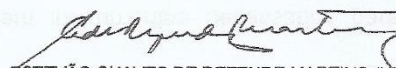
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **JOÃO LUIS DA SILVA BERTOLINI**, intitulada: **MANUAIS DIDÁTICOS E AS MEDIAÇÕES ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR: O CASO DA NARRATIVA SOBRE O ISLÂ EM MANUAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

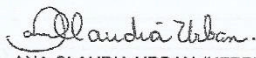
Curitiba, 29 de Março de 2018.


MÁRIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS
SCHMIDT(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ESTEVÃO CHAVES DE REZENDE MARTINS (UNB)


ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD (SME-Curitiba)


MARCELO FRONZA (UFMT)


ANA CLAUDIA URBAN (UFPR)



DEDICATÓRIA

À Solange, Diogo, Ana, Vitor, Nika, Kit, Tiago, Andressa e Isabela

AGRADECIMENTOS

Primeiro quero agradecer a minha esposa e namorada Solange Nascimento, pelo empenho em me ajudar nas questões técnicas do meu trabalho, mas principalmente por me apoiar nesses quatro anos. Sem seu amor esta tese não teria se concretizado, sem seu carinho o caminho teria sido mais árduo.

Quero agradecer a minha Orientadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pelos bons conselhos, pelas cobranças, pela parceria e pelo amor que tem a ciência, que me comove sempre.

Um agradecimento especial a minha família, Ana, Victor, Dani, Tiago, Cristiano, Diogo, Isabela e Andressa que sofreram comigo com a distância, mas nunca foram esquecidos.

Também um especial agradecimento a Olga Guimarães, pela amizade, generosidade e pelos bons momentos em Portugal, assim como a amiga Madalena.

Agradecer também a Marília e sua família que me acolheram, apoiaram em Portugal

Também um agradecimento aos amigos do LAPEDUH, em especial a Lidiane, e seu marido Deyvid, ao Lucas por sua ajuda e parceria nas viagens, ao novo amigo Fabio e Carla (e futuro bebe), por sua alegria, a Thiago e Andressa e as boas risadas, a Professora Ana pelo seu apoio sempre, a Rosi, querida amiga e apoiadora, a Carla e Sergio e seu filho e neto, a Tiago e Anne (Pedro e Tales), por seu carinho e apoio, a Isa e Homero, queridos e doces amigos, a Everton pelas boas risadas e apoio, e aos colegas, Geraldo, Cris (Beatriz), Nikita, Camila e Vaneska do laboratório

Um especial agradecimento a Adriane, Jorge e Rita, pelo incentivo, pela parceria.

Agradecer meus amigos Edilson e Rose, pelo incentivo,

Ao amigo Marcelo pela parceria de muitos anos, que muito me orgulha.

Aos amigos que fiz no Instituto Georg Eckert Institut na Alemanha, etapa muito importante dessa pesquisa.

A Estevão por seus conselhos e apoio

A Marlene e Gilmar pelo apoios e amizade

Um especial agradecimento a família Schmidt, pelo acolhimento e amizade, em especial a Walter, parceiro de escrita e pesquisa.

Agradecer a Família Mattozzi, pelo apoio e amizade no Brasil e em Veneza.

Agradecer ao Dr João e Dra Marcela pelo apoio nos momentos difíceis de saúde.

Agradecer as meninas, Sandra, Cyntia do PPGE, pela dedicação a todos nós.

Um agradecimento, a Sol, Raysa, pelo amor gratuito

Agradecer a Bela, pela alegria de todos os dias

E, por fim, aos meus pais que sonharam um futuro para mim que ainda estou buscando. Um beijo onde quer que estejam.

RESUMO

O trabalho tem como objeto a análise de narrativas sobre o Islã, presentes em manuais didáticos brasileiros e portugueses, tendo como foco a função de mediação que os manuais têm, nas relações entre a cultura escolar (FORQUIN, 1993) e a cultura histórica (RÜSEN, 2012). Partiu-se do pressuposto de que a aprendizagem histórica e, portanto, o ensino da história, tomam como referência a formação da consciência histórica, constituindo das articulações entre os conceitos substantivos – no caso, o conteúdo acerca do Islã; e os conceitos epistemológicos, exemplificados na e pela construção da narrativa histórica. A partir desta articulação, pode-se apreender os manuais como uma das referências principais para o desenvolvimento das competências de atribuição de sentidos na e pela narrativa histórica. Estes pressupostos nortearam a pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho documental. Foram analisados um manual brasileiro e um manual português, bem como as suas inserções no contexto das políticas educacionais dos dois países, apreendidas a partir da análise da legislação pertinente ao uso e avaliação dos manuais didáticos. Elementos da Grounded Theory foram utilizados para categorizar os resultados, tendo como norte o escopo teórico adotado. A análise dos resultados permitiu concluir, principalmente, a ausência do Islã como um tema relevante a ser tomado como critério de avaliação. Ademais, observou-se a despersonalização da narrativa sobre o Islã, caracterizada pela forma como ela aparece nos manuais, que põe em contraponto as perspectivas de uma didática da história mais focada na transposição didática (CHEVALARD, 2000) e aquela focada na teoria da didática que tem como especificidade a referência à matriz da Didática da História e o paradigma narrativístico de Jörn Rüsen. Tais resultados sugerem que, assim como o tema do Islã, considerado como um tema controverso da história, pelas suas repercussões no mundo contemporâneo, outros temas controversos da história nacional e/ou universal, apresentam-se como complexos de serem trabalhados ou mesmo podem ser excluídos do ensino e aprendizagem da história se não forem considerados em sua contribuição para o desenvolvimento da competência narrativa de atribuição de sentidos.

Palavras-Chave: Narrativa histórica; manuais didáticos; educação histórica; aprendizagem histórica; cultura histórica e cultura escolar; didática da história.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze narratives about Islam, present in Brazilian and Portuguese textbooks, focusing on the mediation function of manuals in the relations between school culture (FORQUIN, 1993) and historical culture (RÜSEN, 2012). It was based on the assumption that historical learning, and therefore the history teaching, take as a reference the formation of historical consciousness, constituting the articulations between substantive concepts - in this case, the content about Islam; and epistemological concepts, exemplified in and by the construction of historical narrative. From this articulation, the textbooks can be perceived as one of the main references for the development of the competences of attribution of meanings in and by the historical narrative. These assumptions guided the research of a qualitative and documentary nature. A Brazilian textbook and a Portuguese one were analyzed, as well as their insertions in the context of the educational policies of the two countries, seized from the analysis of the legislation pertinent to the use and evaluation of textbooks. Elements of the Grounded Theory were used to categorize the results, taking as approach its theoretical scope. The analysis of the results allowed to conclude, mainly, the absence of Islam as a relevant subject to be taken as evaluation criterion. In addition, we observed the depersonalization of the narrative about Islam, characterized by the way it appears in the textbooks, which opposes the perspectives of a didactics of history more focused on didactic transposition (CHEVALARD, 2000) and that focused on didactic theory which has as its specificity the reference to the Jörn Rüsen's Didactics of History matrix and the narrative paradigm. Such results suggest that, like the theme of Islam, which is considered a controversial theme of history, due to its repercussions in the contemporary world, other controversial themes of national and / or universal history are presented as complex to be worked on or even can be excluded from the teaching and learning of history if they are not considered in their contribution to the development of the narrative competence of attribution of meanings.

Keywords: Historical narrative; textbooks; history education; historical learning; historical culture and school culture; didactics of history.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Manuais espanhóis e portugueses pesquisados no GEI (2016).	22
Quadro 2 Análises sobre Continuidades e Mudanças, Tradições e Inovações.....	51
Quadro 3 Legislações brasileiras	87
Quadro 4 Programas de História ou de disciplinas (1925 – 1931).....	89
Quadro 5 Apresentação Lei Francisco Campos	90
Quadro 6 Apresentação Lei Gustavo Capanema	91
Quadro 7 Apresentação Lei 4024/61	96
Quadro 8 Apresentação Lei 5692/71	100
Quadro 9 Apresentação Lei 9394/96	108
Quadro 10 Responsabilidade de oferta de ensino.....	110
Quadro 11 Eixos temáticos.....	112
Quadro 12 Legislação Portugal – 1ª fase 1930 – 1935.....	118
Quadro 13 Legislação Portugal – 2ª fase 1936.....	120
Quadro 14 Legislação Portugal – 3ª fase – 1937 – 1969.....	122
Quadro 15 Legislação Portugal – 4ª fase – 1970 – abril de 1974.....	124
Quadro 16 Programas de História ou de disciplinas (1974 -1976)	128
Quadro 17 C3/1 Brasil 9394/96.....	140
Quadro 18 C3/2 Brasil PNE 2001.....	142
Quadro 19 C3/3 Emenda 14/1996.....	144
Quadro 20 C3/4 Brasil Lei 10.753	144
Quadro 21 C3/6 Brasil Lei 11.274/06 e LEI – 11.114/05	145
Quadro 22 C3/7 Brasil Lei 11.645/08.....	146
Quadro 23 C3/8 Brasil CEB/CNE nº 02/12	147
Quadro 24 C3/9 PCN's Brasil, Ensino Médio	149
Quadro 25 C3/10 Portugal Lei 06/2001	151
Quadro 26 C3/11 Portugal 47/2006	153
Quadro 27 C4/1A Manual brasileiro (1) - análise.....	177
Quadro 28 C4/1A Manual brasileiro (2) – análise.....	178
Quadro 29 C4/1A Manual brasileiro (3) – análise.....	179
Quadro 30 C4/1A Manual brasileiro (4) – análise.....	180
Quadro 31 C4/1A Manual brasileiro (5) – análise.....	181
Quadro 32 C4/1A Manual brasileiro (6) – análise.....	182
Quadro 33 C4/1A Manual brasileiro (7) – análise.....	183
Quadro 34 C4/1A Manual brasileiro (8) – análise.....	184

Quadro 35 C4/2A Manual Português (1) – análise.....	189
Quadro 36 C4/2A Manual Português (2) – análise.....	190
Quadro 37 C4/2A Manual Português (3) – análise.....	192
Quadro 38 C4/2A Manual Português (4) – análise.....	193
Quadro 39 C4/2A Manual Português (5) – análise.....	195
Quadro 40 C4/2A Manual Português (6) – análise.....	196
Quadro 41 C4/2A Manual Português (7) – análise.....	198
Quadro 42 C4/2A Manual Português (8) – análise.....	199
Quadro 43 C4/3A Categorizações – narrativa de localização e descrição.....	206
Quadro 44 C4/4A Categorizações – narrativa religiosa.....	207
Quadro 45 C4/5A Categorizações Narrativas de Opinião sobre o povo Árabe (Muçulmanos).....	209
Quadro 46 C4/6A Categorizações Narrativas das Opiniões sobre Maomé	211
Quadro 47 C4/7A Categorizações Xiitas e Sunitas	213
Quadro 48 C4/8A Categorizações Narrativas sobre a Expansão dos Muçulmanos.....	214
Quadro 50 C4/9A categorizações narrativas sobre a Reconquista	217

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Manuais Didáticos

ADI – Ação Direito de Inconstitucionalidade.

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de História (Associação Nacional dos Professores universitários de História)

Art – Artigo

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCN – Plano Curricular Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Contribuições de pesquisas já realizadas	19
1.2 Metodologia	29
1.3 Dados de investigação	29
1.4 Hipótese	31
1.5 Questão de investigação	32
1.6 Objetivos	32
1.7 Descrição dos Capítulos	32
2. CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR O LUGAR DO MANUAL DIDÁTICO	34
2.1 Cultura Histórica e Didática da História	34
2.2 As cinco dimensões da cultura Histórica: a estética, a cognitiva, a política, a ética e a religiosa.	36
2.3 Cultura Escolar e a Didática da História	39
2.4 Cultura Histórica e Cultura Escolar: uma relação	52
2.4.1 Quadripartismo, Eurocentrismo, Etnocentrismo e os Manuais Didáticos de História.	53
2.5 A natureza da relação entre a Cultura Histórica e a Cultura Escolar	62
2.6. Formas da Relação entre a Cultura Histórica e a Cultura Escolar: o Caso dos Manuais Didáticos	67
2.6.1 - A Transposição Didática	67
2.6.2 – A Perspectiva da Mudança Conceitual e os Manuais Didáticos.	75
2.6. 3 O Paradigma Narrativístico e os manuais didáticos	79
3. REGULAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR: A PRESENÇA DO ISLÃ EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS E PORTUGUESAS E OS MANUAIS DIDÁTICOS.	84
3.1 Diretrizes curriculares brasileiras e a presença do Islã.	85

3.2 Didática e Aprendizagem de História: a Ideia de Islã na Cultura Escolar do Brasil	86
3.2.1 Indicações da cultura escolar: Reformas da Primeira República.....	87
3.2.2 Indicações da cultura escolar: a Reforma Rocha Vaz e os manuais didáticos de História.	88
3.2.3 Indicações da cultura escolar: a Reforma Francisco Campos e os manuais didáticos de História.	90
3.2.4 Indicações da Cultura Escolar: A Reforma Gustavo Capanema.....	91
3.2.5 Lei 4024/61 a Primeira LDB, novas mudanças na Cultura Escolar.....	95
3.2.6 Indicações da cultura escolar no Brasil: LEI 5692/71	99
3.2.7 Lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Islã.	105
3.3 O Islã na Cultura Escolar de Portugal	116
3.3.1 A Revolução no ensino de História (Confronto entre o período anterior e posterior a Abril de 1974) Sistematização correspondente aos anos 1930-1974	117
3.3.1.1 - 1ª Fase 1930-1935.....	117
3.3.1.2 - 2ª Fase: 1936.....	119
3.3.1.3 - 3ª Fase 1937-1969.....	121
3.3.1.4 – 4ª Fase 1970-Abril 1974.....	123
3.3.1.5 – Pós 25 de abril.....	125
3.3.1.6 – (1977 – 2005)	134
3.3.1.7 – (2006)	138
3.4 Análises e classificações da Legislação portuguesa e brasileira	139
3.4.1 - Sistematização e análise da Legislação de Portugal.....	151
3.4.1 Apresentação dos resultados da organização dos Quadros das legislações brasileira e portuguesa.....	156
4. MANUAIS DIDÁTICOS E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE O ISLÃ.	158
4.1 Elementos Constitutivos da Formação de Sentido e Análise de Manuais Didáticos	161
4.1.1 A Categoria Sentido e seu lugar na aprendizagem e ensino de História.....	168

4.3 Orientação e formação de sentido: o caso do manual brasileiro e português	
.....	177
4.3.1 Análise do Manual brasileiro	185
4.3.2 Análise do Manual Português	200
4.4 Quadros descritivo das narrativas sobre o Islã presentes nos manuais	
selecionados	205
4.4.1 Alguns resultados das análises dos manuais brasileiro e português	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229

1. INTRODUÇÃO

A participação espanhola e a portuguesa até certo ponto se confunde na semelhança cozinheira. Ambos tiveram o árabe e com ele a devoção do azeite de oliveira, cebola, alho, as frutas cítricas, o arroz, as papas de cereais. O porco era, para os habitantes da península, um sabor anterior ao domínio mouro que o detestava. (CAMARA CASCUDO. 1968, p. 347)

Em minha trajetória como professor e pesquisador do Ensino de História, o tema do Islã sempre me desafiou e instigou. Entendo que falar do Islã é falar de nós mesmos. O pouco que sabemos da influência do Islã em nosso dia a dia, seja na cultura geral, na alimentação e em outros campos que nem imaginamos, é buscar saber um pouco de nossas origens e, também da origem da imagem que temos do Islã. De um lado, o Islã faz parte daqueles assuntos que parecem muito distantes de nós, como algo que não nos atinge aqui no Brasil, pois a sua presença não se compara com a que se encontra em vários países da Europa. Mas, na maioria dos países, esse assunto pertence àqueles chamados controversos ou conflituosos. De outro, o Estado do Paraná se destaca por possuir uma grande colônia de muçulmanos, principalmente em Foz do Iguaçu. Cidades como Curitiba e Paranaguá, possuem mesquitas e uma comunidade numerosa. Em 2010, data do último censo, se declararam muçulmanos 8.706 pessoas no Paraná, sendo as cidades citadas acima as que possuem o maior número.

Esse pouco contato visual se modifica quando falamos, bem como quando ouvimos falar do Islã nas televisões e redes sociais. As notícias dos telejornais e principalmente o que é repassado no *facebook*, *whatsapp* e outros, mostram um Islã associado à violência. Na pesquisa que fiz com cinquenta professores de História, todos participantes do PDE¹ no Paraná em 2015, obtive opiniões sobre o Islã, na sua grande maioria, associadas a terrorismo, guerra, homens bomba e assassinatos. Outra coisa que se percebe, mesmo entre professores de História, é a ideia de um Islã único e homogêneo, visto como ameaça a sociedade ocidental, de tal modo que, o que serve para um serve para a comunidade islâmica no mundo. Pouco se cogita pensar em Islãs. Pouco se reflete sobre a existência das muitas formas de agir da comunidade islâmica

¹O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela [Lei Complementar nº 130](#), de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. (www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20). Acesso em 07.02.2018)

no mundo. Temos um Islã árabe, um turco, iraniano, iraquiano, filipino além dos muitos que encontramos no continente africano, americano e europeu. Para alguns autores como Dolores Mayoral Arqué (2006), Fidel Molina Luque (2006), Luis Samper Rasero (2006), existe uma “Islamofobia” refletida nos currículos europeus, pois existe uma seleção cultural, que nunca é neutra. Estas discussões afetam ambas as autoridades de educação e os setores da sociedade que lidam com a produção e reprodução cultural, como no caso dos editores de materiais didáticos (ARQUÉ, LUQUE, RASERO. 2006).

As mudanças históricas que ocorreram no Islã, desde a fundação por Maomé até os nossos dias, são desconhecidas do grande público e não são tratadas pelos manuais didáticos, o que reforça a imagem que temos do Islã no ocidente. Pode-se afirmar que a imagem que os europeus têm do Islã difere da nossa no Brasil. Como já disse, o número de pessoas que professa a religião no nosso país é muito menor do que se encontra em países como Itália, França e Alemanha.

Para citar um exemplo que eu mesmo presenciei na Alemanha, posso contar o de uma família turca com quem convivi por quatro semanas na cidade de Braunschweig. Três meninas, filhas do dono do bar “Nostaugi”, tinham formas de se vestir e de agir muito diferentes, daquelas que muitos imaginam. A mais velha não usava o lenço na cabeça, mostrava o colo em roupas ocidentais, assim como a mais nova que deveria ter perto dos vinte anos. A filha do meio usava o véu, e cuidava, mais do que as outras, do negócio da família, um bar restaurante no qual, muitos muçulmanos e não muçulmanos se encontravam para fumar narguilé e comer comidas turcas e árabes. Tanto as meninas, como o menino, filho mais novo, interagem com os clientes no salão em mesas mistas.

Este exemplo não pode ser estendido, como disse para todas as comunidades islâmicas no mundo. Existem exemplos em comunidades grandes ou pequenas, em que há desigualdade entre homens e mulheres, assim como na nossa sociedade ocidental cristã. Os radicalismos do Estado Islâmico e, da menos falada hoje, Alcaida (Al-Qaeda), tão retratada nas redes sociais e jornais, acabaram por formar uma ideia negativa do Islã.

Estas questões se transformaram em desafios que levaram à construção de um projeto de pesquisa e, durante o mestrado em educação, realizado na Universidade Federal do Paraná, analisei narrativas sobre o Islã, encontradas em manuais didáticos do Brasil, em vários períodos.

Na pesquisa realizada em 2010, em manuais brasileiros, percebi que as diversas narrativas eram tratadas da mesma forma, ou seja, o posicionamento dos autores dos manuais, quando narravam sobre a religião islâmica, construía uma determinada maneira de se pensar “o outro”, perspectivada no sentido do etnocentrismo.

Os diferentes autores seguiam a lógica do etnocentrismo e, mesmo que sem intenção clara, antepunham seus valores frente aos “do outro”. Segundo Rüsen (2004), a lógica do etnocentrismo é composta por três elementos,

- (a) uma avaliação desequilibrada
- (b) uma teleologia orientada a origem como forma de narrativa mestra e
- (c) imposição às pessoas de uma posição central entre variedade de povos e países ao redor deles.

O próprio Rüsen (2015b) reconhece que estes elementos, quando permeados pela perspectiva religiosa tornam-se impulsionadores de desequilíbrio pois,

A religião é um obstáculo suficientemente preocupante ao desenvolvimento de um sistema de valores universais, de modo a alcançar uma relevância transcultural. A religião permanece um problema de comunicação intercultural, no momento exato em que a crença religiosa se liga a afirmações de verdade universal, ela está a negar todas os outros sistemas de crença considerados não verdadeiros, invalidando assim quaisquer outras visões religiosas em termos de natureza de verdade (RÜSEN, 2015b)

O etnocentrismo e o eurocentrismo, muitas vezes, se confundem com os ideais religiosos. A presença de uma narrativa religiosa nos manuais brasileiros que analisei vai ao encontro da pesquisa realizada por Guerdien Jonker (2008), quando constata o problema da comunicação transcultural citado por Rüsen (2015b), particularmente no contexto atual da globalização

Perante o desafio colocado pela globalização, a orientação cultural no presente debate-se entre duas opções distintas: uma seria um choque de civilizações; a outra poderá ser o desenvolvimento de um novo ethos transcultural, de reconhecimento mútuo baseado em normas partilhadas de diálogo com o objetivo de compreensão mútua (RÜSEN, 2015b)

Assim, um dos desafios que professores, autores de manuais e estudantes têm pela frente seria o de desenvolver esse novo ethos transcultural na perspectiva do Novo

Humanismo². Partimos do pressuposto de que o Novo Humanismo proposto por Jörn Rüsen contribui para tornar a vida compreensível ao se referir às razões (subjetivas) para o que as pessoas fazem, e não às causas (objetivas) do que elas fazem (...). A humanidade é ela própria o processo pelo qual o auto “empoderamento” vai além de todos os limites naturais, o que nos conduz ao mundo da cultura uma vez que cultura é o oposto de natureza (2015b, p. 16). Estas propostas, utópicas para alguns, fazem desse autor uma das principais referências desse trabalho.

Como pode ser constatado em trabalhos de pesquisadores de outros países, bem como na pesquisa que realizei em manuais didáticos brasileiros, a complexidade do tema e das formas como vem sendo abordado, me instigaram a dar continuidade à pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado, constituindo referências para a pesquisa realizada durante o doutorado.

A ampliação da pesquisa para um manual português fez com que se investigue se a estrutura narrativa sobre o Islã encontrada nos manuais brasileiros se estenderia também a manuais didáticos de história de Portugal, se a natureza da estrutura dessas narrativas sobre o Islã seria indicativa do desenvolvimento de competências de atribuição de sentidos, então, o manual didático de história necessitaria ser analisado no âmbito das relações entre cultura histórica e a cultura escolar, para se entender a função que eles têm na construção de competências de atribuição de sentido de orientação temporal.

1.1 Contribuições de pesquisas já realizadas

Finalizada em 2011, minha dissertação de mestrado apontou a presença de uma estrutura narrativa comum nos manuais investigados. Foram analisados seis (6) manuais didáticos. O primeiro deles foi o **Manual da FTD de 1911** e o último foi também da editora FTD, de 2011³. O esquema de ideias presentes nos manuais didáticos selecionados, identificadas por meio de categorizações, permitiu perceber elementos comuns a todas

²NECHI, Lucas Pydd. **O NOVO HUMANISMO COMO PRINCÍPIO DE SENTIDO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**: Reflexões a partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros, 2017.

³O primeiro manual da editora FTD de 1911, destinado às Escolas Maristas no Brasil. O segundo manual de Joaquim Silva, de 1939. O terceiro manual de Taunay & Dicaôm, de 1955. O quarto manual de Borges Hermida, de 1970. O quinto manual Estudos Sociais escrito por Proença (sd) é ligado a Lei 5692/71 onde os conteúdos História e Geografia além de OSPB e Educação Moral e Cívica se completam. O sexto manual, de Joelza E Domingues, de 2011, também foi produzido pela editora FTD, assim como o primeiro manual analisado por mim, são cem anos entre uma narrativa e outra.

as narrativas. Foram identificadas quatro categorias de narrativas; Narrativa de localização e descrição, Narrativa Religiosa, Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe, Narrativa das opiniões sobre Maomé. Assim, foi possível constatar que os seis manuais seguiam um mesmo estilo ou modelo de narrativa. As sequências narrativas eram, praticamente, as mesmas, o que mudava era o estilo da escrita de cada autor. A visão que se pode obter do objeto analisado, no caso o Islã, aparece na forma de ideias, algumas vezes romanesca, e cheias de paisagens exóticas. Noutras, o que aparece é a isenção dos autores com relação às afirmações de que, por exemplo, Maomé teria recebido as revelações do anjo Gabriel, deixando dúvidas ao leitor da veracidade do relato. Aparece também um modelo de narrativa religiosa em substituição a narrativa histórica, da mesma forma como apontou Guerdien Jonker (2008), em seus estudos nos manuais alemães do século XIX e XX.

Os manuais investigados foram tratados como fontes primárias e a sua seleção teve como critério a vinculação de cada manual às leis representativas das políticas educacionais de cada momento histórico da sociedade brasileira. Para isso, foi realizada uma leitura preliminar de todos os manuais, o que viabilizou detectar a possibilidade de comparação com programas oficiais.

Os resultados encontrados na dissertação me instigaram a investigar em manuais de outros países se encontraria resultados semelhantes, como foi o caso de Guerdien Jonker (2008) nos manuais alemães. Os manuais escolhidos, foram “História sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos Junior do Brasil e “O fio da História” de Oliveira. Catanhede. Catarino. Torrão e Gago de Portugal, ambos figurando entre os mais utilizados nos seus respectivos países. A delimitação de Portugal também foi motivada pelo fato desse país ter tido a presença do Islã por mais de sete (7) séculos.

O livro da Fundação ATMAN (2008)⁴ “*Conociendo al Otro: El islam y Europa en sus manuales de historia*” foi organizado com artigos que tratam de como o Islã é abordado em alguns países europeus, e como o conteúdo história da Europa é abordado em países islâmicos. A ideia foi escolher países que estivessem no entorno do mediterrâneo, por isso os países europeus escolhidos foram Espanha, Alemanha, Reino Unido e Palestina. Como um estudo sobre a imagem do ocidente em países islâmicos, a Palestina foi incluída pelo fato de seu currículo ter sido desenvolvido muito

⁴ Fundação ATMAN, foi criada em 2004, sem fins lucrativos, para desenvolver a comunicação entre os povos. Tem sede na cidade de Madri. Desenvolve projetos com a UNESCO e outros órgão oficiais, promovendo debates e publicando obras, como “**Conociendo al Otro: El islam y Europa en sus manuales de historia**”.

recentemente e, portanto, a confecção de seus manuais serem também recentes, a inclusão de Alemanha e Reino Unido, foi justificada pelos organizadores do livro, por sua importância no cenário europeu. Os artigos dessa obra apresentam análises dos programas e dos manuais, não só atuais como das últimas décadas, para captar a evolução dos discursos e as mudanças políticas que ocorreram. A apropriação da contribuição do livro da Fundação ATMAN, embora não tenha incluído nos seus artigos o Brasil e Portugal, se deu pela metodologia utilizada por alguns autores, o que mais adiante no meu trabalho chamo de contribuições dos especialistas, destacando o trabalho de Rafael Valls, na Espanha e Guerdien Jonker sobre os manuais alemães.

O desafio a ser enfrentado na pesquisa realizada durante o doutorado foi investigar se a narrativa encontrada nos manuais brasileiros poderia também estar nos manuais de outros países. A preocupação em buscar esses dados encetou esforços para uma visita técnica de pesquisa no Georg Eckert Institut⁵(GEI), na Alemanha. Na pesquisa realizada no GEI utilizei como critério inicial, analisar manuais que fossem do século XIX, para verificar se, em suas narrativas, havia proximidades ou não com o que havia encontrado em manuais brasileiros do mesmo período e início do século XX, analisado em minha dissertação. Outra questão foi a preocupação em identificar nesses manuais a mais antiga narrativa sobre o Islã, com características semelhantes, ou não. O terceiro critério foi sendo formado, conforme as leituras iam progredindo. Usando como referência meu trabalho de mestrado, selecionei manuais produzidos nos períodos de grandes conflitos na Europa ⁶. O quarto critério foi buscar aqueles com datas aproximadas aos selecionados no Brasil, para uma comparação.

A investigação tem números que superam os duzentos volumes. No entanto, o critério da opção pelos manuais de Portugal, reduziu bastante esse número.

⁵Durante o período em que estive no GEI em 2016 o professor Dr. Steffem Sammler me orientou e supervisionou as pesquisas que fiz.

⁶Na pesquisa realizada em 2010 em manuais brasileiros, nos programas oficiais de 1930 até o PNLD de 2011 percebi que as diversas narrativas analisadas, eram tratadas, da mesma forma, ou seja, o posicionamento dos autores desses manuais quando narram sobre a religião islâmica, construía uma determinada maneira de se pensar “o outro”, perspectivada no sentido do etnocentrismo. A dissertação apresentou a análise de narrativas de seis manuais didáticos, que serviram como fontes primárias. O processo de seleção das fontes teve como critério a vinculação do manual à lei vigente no momento de sua confecção.

Quadro 1 Manuais espanhóis e portugueses pesquisados no GEI (2016).

Manual	País	Ano	Autor(es)
HISTÓRIA DE ESPAÑA (PRONTUÁRIO)	Espanha	1882	D.FELIX SANCHEZ Y CASADO ⁷
HISTORIA ANTIGUA Y MEDIA	Espanha	1957	ALVARO SATAMARIA ⁸
COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL	Portugal	1955	ANTONIO G MATTOSO ⁹
COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL	Espanha	1965	VILLAR, G. A
COMPENDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL	Portugal	1966	ANTONIO MATTOSO
HORIZONTE DA HISTÓRIA	Portugal	2014	MARÍLIA GAGO. PAULA TORRÃO
CIENCIAS SOCIALES 5	Espanha	2014	JOSE CANO. BENITEZ. JOSE A CANO. EDUARDO FERBÁNDÉZ

BERTOLINI, 2017.

Para Guerdien Jonker e Thobani (2010) os manuais didáticos de muitos países, quando narram sobre o Islã, apresentam algumas similaridades nas narrativas

No traçado das narrativas sobre o Islã, parece que encontramos um roteiro em quase todos os livros europeus, que compartilham algumas características básicas. Dependendo do local, as experiências históricas e a imaginação podem se diferenciar, emprestando as representações um olhar diferente: (1) o nascimento do Islã; (2) ameaça do Islã na Europa uhammad (Dependendo da região: Espanha, Carlos Martel, Turcos antes de Viena, Tatars); (3) as Cruzadas; (4) o presente, que é retratado em quase todos os livros didáticos através de referências ao fundamentalismo dos migrantes, um choque de culturas e mulheres oprimidas (JONKER, THOBANI, 2010.)

⁷**D. Felix Sanchez y Casado. Formação:** Bacharel em Filosofia, Licenciado em Letras e em Direito Civil e Canônico. Na Universidade entra em contato com o Círculo Krausistas, que o considera pronto para unir-se ao integralismo católico. **Carreira:** Auxiliar da Sección del Letras del Instituto de Noviciado (1859), desempenha a Cátedra de Latim e Castelhan, Psicologia, Lógica y ética, Geografia e História no Instituto de San Isidro de Madri (1885) até sua morte em 1896. **Outras Atividades:** Periodista, Apologista católico, Historiador, Autor de Manuais, Representante do grupo de Catedráticos do Instituto y Universidad, na segunda metade do século XIX, consolida junto com esse grupo a Geografia e História como disciplinas escolares e da cátedra como profissão. **Fonte:** Expediente, AGA, Sec. Ed. Y Ciencia, Legajo 1.357-12. Biografía Del Ilmo, Señor D. Felix Sanchez y Casado (Q,E,P,D) Madri. Imp, de Augustín Avrial, 1897.

⁸**SANTAMARIA ARANDEZ Alvaro:** Nasceu em 1917 em Valencia. **Formação.** Licenciado Filosofia y Letras (*Seccion de Historia por la Universidad de Valencia* (1942). **Carreira:** Ayudante da Faculdade de Filosofia y Letras de Valencia. Professor Historia Universal e Historia Geral de Espana, Delegado da Faculdade de Filosofia y Letras na Universidade de Barcelona, em Palma de Mallorca (1967).

⁹**MATTOSO, Antonio G:** Professor de Liceu e autor de manuais escolares foi um dos autores de manuais do período ditatorial, segundo C. Matos (1999) seria um dos autores que mais hipervalorizou a data “simbólica do 1º de dezembro de 1640” tão exaltada pelo governo de Salazar.

Nos manuais de História que narravam sobre o Islã, pesquisados no Georg Eckert Institut em 2016, percebi esse “roteiro” identificado pelos pesquisadores em seus trabalhos. Optei por investigar o que eles chamaram narrativas sobre o nascimento do Islã, e pude identificar algumas diferenciações no momento histórico em que autores de cada país incluem a narrativa sobre o Islã nos manuais.

Os manuais italianos são, entre os pesquisados, aqueles que apresentam narrativas mais completas sobre Islã. São ricamente ilustrados com legendas que esclarecem e procuram associar imagem ao texto, a maioria apresenta essas características. O Islã entra na divisão de tempo dos manuais, na chamada Idade Média e é incluído logo após a história de Bizâncio. Os autores de manuais italianos procuram dar significado ao Islã a partir de referências da História do país. Isso vai se repetir nos manuais de outros países também. A perda do império romano do Oriente é um marco importante da História da Itália, assim como para países Ocidentais. Esse conteúdo substantivo faz parte daqueles temas “canônicos” citados por Schmidt (2015). A narrativa sobre o nascimento do Islã é dividida em narrativas sobre Península Arábica, sobre Maomé, sobre o que é o islamismo (as cinco obrigações) e a expansão do Islã pela África e Europa. Há que se registrar a quantidade de informações que cada um desses conjuntos possui, quando comparadas, por exemplo, com os manuais brasileiros dos mesmos períodos.

Os manuais franceses possuem características marcantes, quanto à inclusão do Islã na divisão de tempo da História. Os autores franceses incluem a narrativa sobre o Islã no conteúdo substantivo “Batalha de Pointiers” que, segundo eles, foi um acontecimento que marcou o fim das pretensões dos Mouros de avançar pela Europa. Carlos Martel é um herói nos manuais ocidentais e principalmente nos manuais franceses. Foi quem impediu o Islã de dominar o Ocidente. O manual Francês de Jules Isaac e Henri Béjean “*Le Moyen Age ET Le Début des Temps Modernes*” de 1947 descreve assim Pointiers;

Na virada do século VII, um Muhammad árabe (570-632), pregou uma nova religião, o Islã ou religião muçulmana. Árabes se comprometeram a uma Guerra Santa e fundaram num curto espaço de tempo um grande império que se estendia desde a Índia até a Espanha. A Batalha de Poitiers (732) parou seu progresso no Ocidente (BÉJEAN. ISAAC 1947. p. 31)¹⁰

¹⁰*Au debut du septieme siecle, un Arabe Mahomet (570-632), prêcha une religion nouvelle, l'islam ou religion musulmane, qui eut une fortune rapide et prodigieuse. Les Arabes entreprirent la guerre sainte et fondèrent en peu de temps un immense empire qui s'étendit de l'Inde à l'Espagne La bataille de Poitiers (732) arrêta leurs progrès en Occident.* Tradução do autor.

Outro exemplo interessante vem do manual ilustrado de E Devint, sem data, **“Histoire de France observação direta pela imagem”**, que narra e ilustra a invasão dos Árabes, dizendo que eram grandes conquistadores, o que valoriza o resultado da batalha. Na narrativa existe a pergunta por que lutam? Cujas respostas seriam *porque querem conquistar e detestam os cristãos*. A ilustração mostra os cavaleiros de pele escura do Islã avançando sobre o exército de Carlos Martel. O cavaleiro que está em primeiro plano tem uma cabeça pendurada na sela de seu cavalo branco.



Fonte: DEVINT, E “Histoire de France, L'image ET L'observation directe. Ed Librairies I Reunies. Paris.

O segundo quadrinho ilustra o exército de Carlos Martel, composto por nobres cavaleiros, com suas longas lanças, indo de encontro ao exército invasor. Na narrativa existe também uma pergunta, por que lutam? Na resposta que segue “para defender a Gália os bispos e os cristãos”.



Fonte: DEVINT, E "Histoire de France, L'image ET L'observation directe. Ed Librairies I Reunies. Paris.

O terceiro quadrinho mostra a batalha de Poitiers. A ilustração demonstra o ataque dos muçulmanos e a resistência dos francos. Assim como no primeiro quadrinho, aparece no cavalo do muçulmano a cabeça de um nobre cristão pendurada à sela. O texto narra o ataque e a defesa dos francos, deixando claro quem é o provocador. Ao final da narrativa a derrota dos muçulmanos. Estes deixaram para trás tendas e o saques, dando a impressão de que fugiram.



Fonte: DEVINT, E "Histoire de France, L'image ET L'observation directe. Ed Librairies I Reunies. Paris.

O quarto e último quadrinho se refere à canção de Roland, escrita para lembrar uma batalha na qual o sobrinho de Carlos Magno morreu frente ao inimigo. O texto se refere aos árabes. A historiografia francesa diz que a batalha se deu com os Bascos. A imagem mostra um guerreiro ajoelhado diante de um grande número de soldados mortos, ele recita versos falando dos mortos e pergunta – quem os matou? Os árabes, seria a resposta. A batalha de retaguarda está no manual para demonstrar os sacrifícios que os francos fizeram para manter o cristianismo.



Fonte: DEVINT, E "Histoire de France, L'image ET L'observation directe. Ed Librairies I Reunies. Paris.

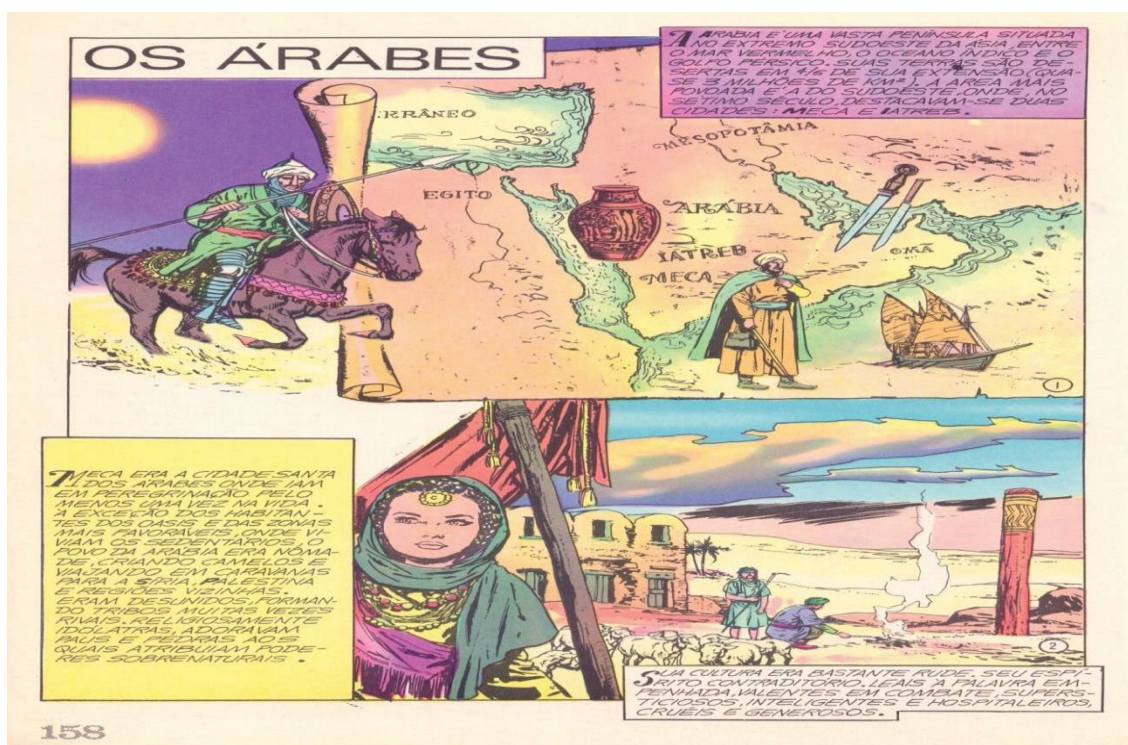
A batalha de Poitiers é o marco histórico em que o Islã entra na História da França. Em alguns manuais encontrei o subtítulo "*Les Arabes*", como uma pequena introdução sobre o nascimento do Islã, mas a narrativa principal está focada na batalha, para se contextualizar o que aconteceu antes, a invasão do Islã e depois a Reconquista 1492.

Para o historiador Michael Borgolte (2015), Poitiers não foi uma batalha tão decisiva entre cristãos e muçulmanos, como sugerem os relatos dos séculos XIX. Em sua opinião, não havia nada particularmente especial sobre os ataques árabes, os muçulmanos não tinham interesses, além dos eventuais saques na região, de seguir dentro do território dos francos:

Esta batalha aconteceu. (...) A nomeação do vencedor da batalha, como Carlos Martell. No entanto, a ciência sabe que a batalha era relativamente insignificante em seu tempo. As excursões de muçulmanos da Espanha para Gália e Império

Franco não era estratégica, é errado supor que isso estava ligado a uma expansão de bens. Os muçulmanos queriam o saque. Eles não tinham nenhuma intenção de ampliar seu território para a Gália ou para França, como se diz hoje (BORGOLTE, CHREINER, 2015, p. 4)

Uma publicação brasileira, bastante conhecida de professores e estudantes da década de 1970 são os livros de História produzidos com quadrinhos de Julierme de Abreu e Castro. Os livros tinham a proposta de ensinar conteúdos tradicionais da História por meio de quadrinhos e narrativas curtas, num modelo aproximado das revistas em quadrinhos. Em 1971 Julierme A Castro produziu o manual “História Geral: a história para a escola moderna” na qual narra e ilustra o Islã. Na primeira página dessa narrativa há uma descrição da península Arábica e do povo árabe. Assim como aconteceu nos manuais analisado na dissertação pude observar a descrição de um povo hospitaleiro, inteligente, politeísta e guerreiro, numa descrição idílica, que remete à imagem das mil e uma noites descritas por Xerazade. As imagens mostram o mapa da Península Arábica e dois homens (na parte de cima da página) um deles um guerreiro e o outro olhando para um lugar não definido, mas além do mapa, dando a impressão de explorador, que remete a futura expansão dos Árabes. Na parte de baixo dessa primeira página aparece, no plano principal, a imagem de uma mulher com feições ocidentais, que representaria as mulheres muçulmanas e, ao fundo, dois homens representam o guerreiro e o comércio.



Na página seguinte estão representadas a aparição e Mahomé e a descrição de sua história, desde a morte de seus pais, sua origem Coreichitas (guardiões da Caaba), seu casamento com a viúva rica e seu posterior enriquecimento, bem como o abandono do trabalho para se dedicar à meditação. A sequência da narrativa segue, como foi identificado nos manuais analisados na dissertação, um padrão narrativo. Quanto às imagens está representado o rosto do profeta, um detalhe importante, pois os muçulmanos não permitem que se ilustre a figura de Maomé. Nas imagens representadas nas tapeçarias árabes, o rosto de Maomé é substituído por uma chama, pois ele é o iluminado. Ademais, é importante destacar as feições europeias dos personagens. A sequência de quadrinhos vai até a “Hégira”.



Fonte: CASTRO, Julierme. História Geral. Ed IBEP, São Paulo. 1971, p. 159.

A presença de imagens canônicas no manual francês e nos manuais brasileiros apresentados e analisados na dissertação, assim como o exemplo do manual de Julierme (1971) reforça a importância da desmitificação necessária dessas imagens. A criação de determinados ícones que são repassados para outras culturas, como no caso da batalha de Poitiers, ou a forma como é narrado o Islã nos manuais brasileiros, devem

passar por um olhar crítico, por parte de autores, professores e estudantes. Os resultados das pesquisas realizadas sugerem a possibilidades e lacunas, bem como a viabilidade de construir relações entre manuais produzidos em diferentes contextos, desde que haja um critério para esta construção. No entanto, cabe ressaltar a ausência, mesmo nos resultados das pesquisas apresentadas pela fundação ATMAN de uma categoria norteadora, por exemplo, a categoria cronológica.

A constatação desta problemática norteou questões e intenções para opção em torno de um determinado percurso metodológico, entre elas, destacam-se: que critério utilizar para uma análise comparativa. Que caminhos percorrer na realização desta análise?

1.2 Metodologia

Do ponto de vista metodológico, minha proposta é fazer um estudo de um caso nos manuais brasileiros e portugueses. Trabalharei com a triangulação metodológica de estratégias, utilizando as seguintes possibilidades. Análise de fontes, propostas curriculares e manuais didáticos utilizando as categorizações do *Grounded Theory* (FLICK, 2004).

1.3 Dados de investigação

Os anos de 2014 e 2015 dediquei-me à participação em eventos nacionais e internacionais, apresentando os resultados de minha pesquisa de mestrado e ampliando a discussão das narrativas sobre o Islã em manuais didáticos além dos manuais brasileiros para os de outros países, como México, quando de minha participação em evento na cidade de Mérida no mesmo país, manuais romenos, em participações que tive em eventos na Eslovênia e Suíça. Esses dois primeiros anos serviram também para cumprir com as disciplinas obrigatórias do doutorado. O ano de 2016 foi, sem dúvida, especial na minha trajetória de pesquisa, pois foi neste que pude ampliar, consideravelmente, as fontes que utilizarei para conclusão desse trabalho em 2018. Mesmo sem ter sido agraciado com uma bolsa especial para o exterior, no mês de setembro participei do HEIRNET na cidade Múrcia, Espanha. Ainda no mês de setembro participei do IRAHSSE na cidade de Braga, Portugal e das Jornadas Internacionais de Educação Histórica na cidade do Porto também em Portugal. A exposição do meu tema

gerou algumas discussões interessantes que me fizeram perceber e decidir junto com minha orientadora (no retorno ao Brasil em novembro), por focar minha investigação em manuais brasileiros, portugueses e espanhóis. No final do mês de setembro me dirigi para cidade de Évora em Portugal, cidade que possui uma participação muito interessante na chamada “Reconquista” cristã, para verificar na sua interessantíssima biblioteca municipal a existência de documentos que me auxiliassem na pesquisa. Mesmo tendo como foco as narrativas sobre o Islã em manuais didáticos, referentes ao período de surgimento dessa religião na península arábica, sabia da existência de documentações sobre o período inquisição em Évora, que me ajudariam a entender para onde foram os “Mouros” depois de sua expulsão de Portugal. Também tinha o interesse de levantar, durante minha estadia em Évora, referências de autores que trabalhassem com manuais didáticos e com as legislações que orientaram o ensino de História naquele país. No período em que estive nessa cidade recebi a imprescindível ajuda da Professora Doutora Olga Magalhães, docente da centenária Universidade de Évora, que me auxiliou com a disponibilização de arquivos digitais nos quais pude fazer os levantamentos das teses em Portugal, que pudessem ter relações com meu tema, além do auxílio muito importante de sua biblioteca pessoal além dos conselhos na investigação. O saldo dessa estadia foi a catalogação de manuais didáticos de História do período ditatorial de Portugal além do levantamento de lendas locais sobre os Mouros, processos inquisitoriais contra cristãos que auxiliaram os muçulmanos até o final do século XVI e a pesquisa nos sites oficiais, algo determinante para a percepção de que estou investindo num tema relevante para o ensino de História, mesmo em Portugal, pela ausência de trabalhos de doutorados ligados a manuais didáticos e ao tema Islã na Educação. A biblioteca de conhecimento online b-on criada em Portugal em 2004, para acesso a informações acadêmicas, desenvolvida para a comunidade científica portuguesa além de outros países de língua portuguesa de acesso restrito foi uma das frentes investigadas por mim no período que estive em Évora. A pesquisa de títulos e leitura de resumos selecionados de 3915 teses produzidas e artigos científicos desde 1978 em Portugal e outros países e registradas nos arquivos do b-on e rct (www.rct.pt) provocou certa surpresa por não terem sido encontrados artigos e teses relacionados ao Islã e manuais didáticos e apenas dois trabalhos ligados a escolas muçulmanas em Portugal, mas dentro de uma perspectiva muito diferente da minha. O primeiro filtro que utilizei foi a palavra Islão, como é escrito em Portugal, o segundo filtro foi Islão e educação, a partir de que encontrei dois trabalhos e por último utilizei ensino de História, que foi o que

disponibilizou o maior número de títulos. O pequeno número de trabalhos tanto sobre manuais didáticos, como os relacionados ao Islã estimularam a investigação do tema.

Busquei em arquivos oficiais das Universidades brasileiras, por tese e dissertações que trabalhassem na perspectiva da educação histórica, com a análise de manuais (livros) didáticos. Foram encontrados doze trabalhos de dissertação e duas teses. Não foram encontrados trabalhos que fizessem análise do conteúdo Islã, a não ser na minha dissertação. Escolhi apresentar apenas as teses que fazem uso dos manuais nas suas análises e que utilizaram autores ligados a educação histórica, excluindo assim os trabalhos ligados a História da Educação.

Título da Tese: A Presença do Livro Didático de História em Aulas do Ensino Médio: Estudo Etnográfico em uma Escola do Campo. Autor Edilson Chaves (2015). O autor não faz uma análise de um conteúdo específico do manual didático, mas sim da relação que professores e estudantes observados por ele fazem do manual. Na análise Chaves (2015) utilizou as orientações e exigências dos editais do PNLD e em especial as que estavam no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 como parâmetro de análise.

Título da Tese: O livro didático de história: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará 2007 – 2009). Autor Isaide Bandeira Timbo (2009). A autora faz uma análise do processo de escolha dos manuais, pelos professores, no estado do Ceará. Timbo (2009) não faz uma análise específica de um conteúdo nos manuais, mas analisa as escolhas feitas pelos docentes. Com referência de análise utilizou o edital do PNLD 2008 e o Guia de Livro Didático PNLD/2018, como parâmetro de análise.

As duas teses não fazem análises diretas de conteúdos dos manuais, mas sim analisam a forma como professores ou professores e estudantes (no caso de Chaves, 2015) fazem uso desse material. Nossa proposta de análise se dá nos conteúdos dos manuais didáticos, mais especificamente no conteúdo Islã, embora, como pretendo demonstrar possa ser utilizada com outros conteúdos. Nossa análise leva em consideração a tipologia proposta por Rüsen para as narrativas, as operações mentais de constituição histórica de sentido desenvolvidas por este autor, a questão das dimensões cognitivas, estética, política e Moral, além de aspectos propostos por especialistas, descritos no segundo capítulo.

1.4 Hipótese

Tendo como referência as relações entre a cultura histórica e cultura escolar procurar-se-á entender a função que os manuais didáticos (o caso do manual brasileiro

e do manual português) têm na constituição das competências de atribuição de sentido sobre a problemática do Islã.

1.5 Questão de investigação

Como apreender os elementos constitutivos das relações entre cultura histórica e a cultura escolar, para entender a função que os manuais didáticos de história têm na construção de competências de atribuição de sentido de orientação temporal, quando se referem a temas controversos como o islã?

1.6 Objetivos

1 Analisar as narrativas sobre o Islã dos manuais didáticos de história, brasileiros e portugueses, tendo como referência a sua inserção nas relações entre cultura histórica e cultura escolar, representadas pelos elementos orientação e interpretação temporal constitutivas da formação de sentido.

2. Entender o manual didático no contexto das tensões entre a cultura histórica e cultura escolar, tendo como pressuposto a abordagem da temática sobre o Islã.

3. Analisar as legislações, brasileira e portuguesa buscando apreender a explicitação da presença dos manuais didáticos Das tensões entre a cultura histórica e cultura escolar.

4. Compreender a narrativa sobre o Islã presentes nos manuais, brasileiro e português, são indiciárias de determinadas competências de atribuição de sentido.

1.7 Descrição dos Capítulos

As discussões presentes no primeiro capítulo têm o intuito de contextualizar a temática do manual didático no âmbito das questões relacionadas às investigações em geral e na educação histórica em particular. Para isso apresento um parâmetro acerca dos olhares presentes na bibliografia e na cultura escolar quanto ao Islã. A ideia de apresentar uma fala inicial sobre os vários Islãs é de ampliar a discussão, identificada na pesquisa que fiz com professores de História no Paraná, de um Islã único e homogêneo visto como ameaça a sociedade ocidental.

No segundo capítulo “Cultura histórica e cultura escolar o lugar do manual didático” apresento análises das interfaces do manual didático na relação entre a cultura histórica e a cultura escolar. Nesse capítulo apresento o Paradigma Narrativístico de Jörn Rüsen (2001) como suporte teórico para análises das narrativas sobre o Islã nos manuais, como a transposição didática entende o papel dos autores e dos manuais na aprendizagem, a questão do sentido na aprendizagem proposto por Rüsen (2015a), e a utilização do modelo da “Mudança Conceitual” por alguns autores portugueses de manuais. Apresento neste segundo capítulo a bibliografia especializada que subsidia o diálogo e análises das narrativas sobre Islã em manuais didáticos.

O terceiro capítulo “A presença do Islã em diferentes Manuais Didáticos” são apresentas as legislações que nortearam o ensino de História no Brasil desde o início do século XX e a legislação de Portugal, os objetivos a metodologia, a organização do sistema e os programas da disciplina de História de 1930 a 2012. Analiso diferentes contextos em que os manuais didáticos atuam como mediadores das relações da cultura histórica e da cultura escolar no Brasil e Portugal tendo como referência o material do Islã.

No quarto capítulo “Manuais Didáticos e seus autores: construção de narrativas sobre o Islã” são apresentas as análises feitas em um manual brasileiro e um português. A ideia neste capítulo é apreender elementos constitutivos das relações entre a cultura histórica e a cultura escolar em narrativas sobre o Islã de manuais didáticos brasileiros e portugueses. Este capítulo traz a proposta de análise feita por Jörn Rüsen (2014b) no seu artigo “O livro didático ideal” que será utilizada nas análises as imagens, mapas, excertos e narrativas. Para análise foram construídos quadros os quais apresentam os dois manuais sistematizados por subtítulos do capítulo específico que trata do Islã nos respectivos manuais. Nestes quadros apresento as análises de cada subtítulo. Desenvolver a aprendizagem histórica dos estudantes, mobilizando o que Rüsen chama de competências para geração de sentido.

2. CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR O LUGAR DO MANUAL DIDÁTICO

A cultura histórica está associada à consciência histórica e à Didática da História. Ela se relaciona com as formas como os seres humanos lembram-se do passado, como fazem uso desse passado pelas demandas do presente (carências de orientação) e como perspectivam o futuro. A cultura histórica remete ao ponto de partida das reflexões da teoria da História, ou seja, à origem do pensamento histórico na vida humana prática. Segundo Rüsen (2015a) ela tomou esse ponto de partida para permitir ao pensamento histórico emergir das carências de orientação e caracterizar assim sua peculiaridade. Na medida em que o autor associa a cultura histórica à sua compreensão do que é a Didática da História, ele permite que se faça uma articulação com a cultura escolar, isto é, com os pressupostos da cultura subjacentes aos modos de produzir os elementos destinados à aprendizagem e ao ensino da História, como os manuais didáticos. Assim, olhar cada uma das categorias, cultura histórica e cultura escolar, bem como apreender as possibilidades e tensões existentes entre as duas, pode ser clarificador para se entender o lugar do manual didático, bem como a sua função de mediação. Este processo foi realizado em vários momentos. Em primeiro lugar, foi importante explicitar o significado e a natureza de cada uma das categorias.

2.1 Cultura Histórica e Didática da História

Quando se fala na dinâmica da rememoração e seu papel na esfera pública, segundo Rüsen (2016), já não se fala somente de consciência histórica, de pensamento histórico, de imaginário histórico, mas se inclui agora cultura histórica. O conceito de cultura histórica se refere, segundo o autor, ao *boom* contínuo da história, ou seja, o papel da memória histórica no espaço público, ao uso de argumentos históricos para fins políticos, por exemplo.

Rüsen (2016) indica que os novos problemas e discussões em torno da memória e da História provocaram uma mudança nos interesses, que não foi dirigida à ciência da história e seu papel no estado e na sociedade, nem tão pouco para as instituições de aprendizagem histórica. Os interesses situam a história em um horizonte no qual se conjugam em novas e complexas estruturas diversas áreas e estratégias da memória histórica, que pareciam totalmente separadas. Esta mudança traz uma aproximação

nova com a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação de monumentos e de museus, que passam a ser discutidos como manifestações inter-relacionadas. Para Rüsen (2016) a cultura histórica deve dar nome a este aspecto inter-relacional e comum (2016, p. 55).

Na perspectiva do autor, a cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmicas, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública¹¹, como concretizações e expressões de uma potência mental única.

Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56)

Assim, a cultura histórica tem uma função categorizadora, como síntese conceitual de fenômenos distintos no contexto comum da vida cultural. Ela se diferencia de outros campos porque abre um amplo campo de atividades culturais. A cultura histórica expressa o comum e o diferente, por isso se converte em um termo com significado igual ao de uma categoria. A cultura histórica, alerta Rüsen (2016), não integra algumas categorias tradicionais da vida cultural, instituições e funções que articulam relações pessoais com o passado. Como exemplo, o autor cita o pensamento histórico que não é absorvido, enquanto parte importante da cultura política, pela categoria cultura histórica, assim como outros setores da cultura, como a ciência e a arte. Destaca que a História é, acima de tudo, algo próprio e particular, que se articula com todas as atividades e formas de cultura, mas que se mantém, igualmente visível e como algo particular (RÜSEN, 2016, p. 56).

Com a pretensão de categoria, a cultura histórica se une a aspectos normativos, já que aspira indicar pautas para a prática cultural. Quando se fala de instituições como ciência enquanto manifestações da cultura, pode-se medir e criticar os resultados e os efeitos dessas, através desses aspectos normativos e os critérios valorativos. Um dos aspectos advindos da cultura histórica, considerada como categoria, é a relação

¹¹Rüsen (2016) cita *Historikerstreit* ou “controvérsias entre historiadores”, que se referia a contextualização e valorização histórica e filosófica, sobre um evento traumático para os alemães e para o mundo, o nacional socialismo. Essa controvérsia foi provocada por Jürgen Habermas em 1986, que reprovou a relativização dos crimes da Alemanha nacional-socialista por parte de certos historiadores. A comparação entre o regime de terror que aconteceu na Alemanha não seria comparável aos outros regimes de terror da época. Para Habermas qualquer tentativa de por o regime nacional-socialista no contexto de outros regimes tiraria a sua importância e a especificidade de seus crimes (RÜSEN, 2016, p. 55).

intrínseca com o conceito de consciência histórica, tratado e discutido pela Didática da História há décadas, quando se pretende falar do aprendizado histórico e também para além do ensino escolar da História, como um tema de significação geral e fundamental que reclama esta questão como um campo de investigação próprio, ou seja, da consciência histórica há somente um pequeno passo para cultura histórica.

A consciência histórica, no âmbito da Didática da História, já recebeu um significado categorial, que serve para autoexplicação da disciplina, para a identificação de uma matéria de estudo particular e sua correspondente metodologia. Rüsen (2016) indica que a cultura histórica, pela proximidade com a consciência histórica, segue o mesmo caminho. A consciência histórica exerce um papel na vida de uma sociedade, na qual aparece como uma contribuição cultural específica, que influi em quase todas as áreas da práxis da vida. É, segundo o autor, a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Esta definição de cultura histórica proporciona que se pense no seu modo operante, pois como práxis da consciência histórica, ela está relacionada à subjetividade humana como atividade da consciência, de tal modo que se realiza na prática. (RÜSEN, 2016, p. 57).

A explicação que Rüsen (2016) faz do papel da consciência histórica para a Didática da História, para subjetividade humana, para a explicação humana do mundo, inclui a cultura histórica dentro dessa discussão, como uma operação da memória nesse processo de constituição de sentido.

As predisposições inconscientes e pré-conscientes do comportamento humano também estão marcadas por um passado que, de certo modo, aparece no presente; tem sentido, por isto, falar de inconsciente histórico individual e coletivo. Para o autor é praticamente indiscutível que o trato com a história e seu papel na vida humana seja a realização ou a atualização de um determinado tipo de memória histórica. Então, seria plausível falar de cultura histórica, como um termo com pretensão de categoria.

2.2 As cinco dimensões da cultura Histórica: a estética, a cognitiva, a política, a ética e a religiosa.

A cultura histórica, como campo de atuação do pensamento histórico e fonte original está determinada por fatores diversos – os fatores mentais. A ciência da História necessita que se caracterize a sua peculiaridade, a qualidade cultural de sua cientificidade, para analisar os elementos cognitivos da constituição histórica de sentido

e sua essencial articulação com outros elementos. As múltiplas tradições culturais impõem um desafio grande quanto à diversidade e capacidade do pensamento histórico em evoluir, por isso não se pode dispensar a análise e a explicitação, em bases antropológicas, dos fatores mentais da cultura histórica. As cinco dimensões são estabelecidas a partir de cinco fatores mentais da cultura histórica: pensar, sentir, querer, valorizar e crer. Cada um deles está associado a uma dimensão da cultura histórica, a cognitiva, a estética, a política, a moral e a religiosa, respectivamente.

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de singular potência mental¹². Para Rüsen (2015) trata-se do suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica. A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades se apresentam as dimensões principais e existe uma relação específica entre as cinco dimensões e seus critérios dominantes de sentido. Na dimensão estética seria a “beleza”, na política “legitimidade”, na dimensão cognitiva a “verdade”, na moral a “diferenciação entre o bem e o mal” e na dimensão religiosa a “salvação”.

Assim, a dimensão estética da cultura histórica é própria da percepção das apresentações do passado, bem como as formas de apresentação desse passado ou do conhecimento histórico. Pensa-se, aqui, na capacidade dessas apresentações de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários, de se humanizar os conceitos e teorias¹³ sendo a busca pela coerência narrativa um dos objetivos da dimensão estética. Tais perspectivas podem ser observadas na maneira pela qual os autores de manuais didáticos selecionam e utilizam determinadas imagens, para trabalhar didaticamente em seus livros.

A dimensão política da cultura histórica lida com o papel desenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, em meio às quais os seres humanos, nas relações entre si e consigo mesmo, têm de viver. As disputas pela hegemonia de uma

¹²A cultura histórica abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co)determinadas e efetivadas pelo agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

¹³Tradicionalmente, o critério decisivo de sentido é, aqui, chamado “beleza”. (...) Com sua particularidade, a dimensão estética, mediante o pensamento histórico, abre chances de humanização, ausentes das demais dimensões (RÜSEN, 2015, p. 231).

narrativa sobre outra presente nas escolhas das memórias a serem narradas, por exemplo, pelos autores de manuais didáticos, pertencem a esta dimensão. O pensamento histórico é uma forma cultural na qual mandar e obedecer¹⁴ torna a relação social tensa, com respeito ao passado. A convicção da legitimidade das relações de poder e dominação, sob as quais os seres humanos têm de viver, caracteriza o teor de sentido de sua relação política entre si, na qual se dá todo o jogo político.

A dimensão cognitiva da cultura histórica se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano e ladeada pela dimensão política é a mais lembrada nas análises. Seu critério decisivo de sentido é a verdade, isto é, a capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito a seu teor empírico, teórico e normativo. Sem essa pretensão cognitiva de verdade a cultura histórica não pode ser pensada. Nas narrativas dos manuais didáticos, os autores utilizam determinados critérios para validar a cientificidade de seus argumentos. Um exemplo é a maneira como eles dialogam com as teorias pedagógicas e psicológicas para validar a aprendizagem dos alunos.

A dimensão moral da cultura histórica trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual. As questões que envolvem o humanismo e as relações interculturais pertencem a esta dimensão. É decisivo aqui o critério de sentido da distinção entre o bem e o mal. Toda atualização do passado pela cultura histórica ganha significado ao ser interpretado segundo critérios dessa distinção.

E, por fim, a dimensão religiosa da cultura histórica resulta da subjetividade humana, a qual se relaciona com o último parâmetro do sentido da vida. Esse fundamento de sentido é religioso quando se supera a finitude do sujeito humano e todas as experiências negativas com ela ligadas (sobretudo o sofrimento e a morte). Segundo Rüsen (2015) o critério decisivo aqui é a salvação do ser humano de sua finitude, fonte de sofrimento. Esse critério se torna uma “determinação dimensional do pensamento histórico quando essa salvação, essa intervenção da transcendência, instituidora e garantidora de sentido, é pensada como uma intercorrência nesse acontecimento” (RÜSEN, 2015, p. 231 – 234).

A religião foi por muito tempo instância integradora da cultura histórica na qual se fundiam o divino e a verdade cognitiva, a consistência formal e a legitimidade do

¹⁴Na dimensão política da cultura histórica “poder mandar e dever obedecer” são duas formas elementares da vida humana. Elas se excluem mutuamente, mas também necessariamente se condicionam. Não se pode pensar uma sem a outra, embora sua abordagem seja totalmente diversa (Idem, p. 232).

poder. Na modernidade foi necessário transcender-se e relativizar os critérios religiosos de sentido em benefício de modos seculares de vida. Convém registrar que esses critérios não desapareceram, mas continuaram ativos de diversas formas de modo implícito, enquanto pressupostos, e de modo explícito, enquanto (pseudo)religiosidade secular (como em certos casos de nacionalismo ou de ideologias racistas). Em todo caso, estabeleceu-se uma metaordem secular demarcada da religião, que a “civiliza” e vincula sua validade a um padrão de humanidade supraordenado a quaisquer crenças. Essa secularização é um pressuposto necessário ao estabelecimento da história como ciência.

Sistematizando suas reflexões sobre a cultura histórica Rüsen (2016), afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização tem diminuído as possibilidades de articulação entre as diferentes dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica¹⁵.

2.3 Cultura Escolar e a Didática da História

Existem características que aproximam as escolas e, portanto, o ensino de História nas escolas? As investigações sobre elas têm apontado uma infinidade de coisas que as aproximam e as diferenciam. No entanto, parece ser consenso que a escola possui uma cultura própria. Cultura da escola, cultura na escola e cultura escolar. De modo geral têm uma relação orgânica com as várias disciplinas, que por sua vez também possuem culturas próprias.

Os sujeitos dessa cultura escolar seriam atores como as famílias, os professores, os gestores e os estudantes, além das linguagens (modos de conversação e comunicação) e as práticas (pautas de comportamento que se consolidam durante um tempo)¹⁶. Forquin define cultura escolar como

o conjunto dos **conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada**

¹⁵ Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso “metodológico do intelecto ao abordar a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a cidadania revolucionária (SCHMIDT, 2012, p. 98)

¹⁶ SILVA. Fabiane. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Ed UFPR, Curitiba, 2006.

no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (FORQUIN, 1993, p. 98).

Junto a ela temos a definição de cultura de Raymond Williams (1961) que

Entende a cultura como um processo integral da vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais (WILLIAMS, 1961, p. 92)

Tanto na definição de Forquin (1993), como de Williams (1961) o aspecto que chama a atenção é o fato de que a cultura – a cultura escolar e a cultura da escola acontecerem nas ações dos sujeitos, pois são esses que rotinizam, que transmitem e que fazem parte da sociedade. As análises que se fazem nas escolas ou na sociedade, em geral, dependem dos interesses do pesquisador, que seleciona, identifica as características da amostra, como uma escola num quilombo ou numa cidade. É ele quem constrói a narrativa com o apoio da teoria específica, mas dialogando com outras ciências auxiliares, bem como apresenta os resultados. Williams (1961) incorpora a cultura numa totalidade, numa condição humana universal, um conjunto da experiência humana, como um produto histórico de um determinado período em uma determinada sociedade. O autor entende a cultura como

seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre os sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como cultura histórica a cultura escolar (WILLIAMS, 1961, p. 92 – 93).

A seleção intencional da história da humanidade que acontece nos manuais didáticos é um dos exemplos desse conjunto de conteúdos cognitivos que também são referidos por Forquin (1993). Os manuais são artefatos da cultura escolar e fazem as mediações entre os sujeitos, produto e produtores de cultura, e as relações historicamente determinadas, que podem ser evidenciadas de várias maneiras, como nas práticas escolares.

As práticas e os usos escolares, também chamadas de “textos invisíveis”, por Cuesta Fernandes (1997), são elementos da cultura escolar pertinentes ao ensino de

História e permitem o diálogo entre a cultura histórica e a escolar. Essas práticas fazem parte do “código disciplinar da História”, que como disciplina é resultado de

una tradición que se configura historicamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 8 – 9)

De um lado, encontra-se a cultura escolar evidenciada nas normas e textos relativos ao controle do cotidiano escolar, de outro a multiplicidade de práticas cotidianas como citado por Cuesta Fernandez (1997).

As investigações sobre a cultura escolar devem observar e registrar os textos visíveis e os chamados textos invisíveis. Rockwell (2007) chama esse tipo de investigação de “história documentada da escola” que convive com a história não documentada da escola e ambas precisam ser olhadas em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que “cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento”¹⁷. A mesma autora no texto “La experiencia etnográfica”, de 2011, diz que, enquanto as normas e textos da cultura escolar articulam-se e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior, a cultura da escola, reinterpreta, de maneira multifacetada, essas práticas cotidianas, o que pode revelar essas tensões e contradições. Elsie Rockwell (2011) caracteriza as práticas e normas observáveis na cultura da escola

- Há normas não escritas (às vezes são as mais efetivas);
 - Há práticas discursivas e discursos práticos
 - Há práticas que fixam a norma (escrita ou não e vigiam a sua aplicação)
 - Algumas normas, produto de práticas, refletem consensos amplos;
 - Muitas práticas, derivadas das normas são impostas por coerção;
 - Muitas normas e práticas têm escassa relação uma com as outras
- (ROCKWELL, 2011, p 160 – 161).

A partir das investigações e apresentações de resultados de Forquin (1993), Cuesta Fernandez (1997) e Rockwell (2011) entende-se que a cultura escolar possui várias definições e cada uma está ligada a questionamentos feitos pelos pesquisadores. O olhar que eles lançam para a escola engloba interesses investigativos sobre as práticas escolares, sobre a construção dos saberes, sobre de que forma os currículos interferem no aprendizado, sobre as próprias escolhas dos assuntos presentes nesses

¹⁷ROCKWELL/EZPELETA, 2007, p. 133

currículos, Inclui, ainda, investigações sobre as questões normativas das escolas, sobre a existência de uma cultura específica de cada escola, investigações sobre o tempo e o espaço escolares, sobre as práticas escolares, entre outras.

No artigo “Cultura Escolar como objeto histórico” de 2001 Dominique Julia investiga a cultura escolar por meio de três vieses. O primeiro é o das normas e finalidades do ensino, em que os “textos reguladores” e os “projetos pedagógicos” são vistos tendo como pano de fundo o entendimento de que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas¹⁸”. Para Julia (2001) é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas a escolas¹⁹. O estudo de Dominique Julia (2001) se dá entre os séculos XVI e XIX, citando vários exemplos de normas e finalidades do ensino. O autor faz uma análise do *Ratiostudiorum*, jesuíta apresentando um histórico de como se formou, as características e, por fim, fala do alcance que teve no ensino europeu e nos outros locais onde os jesuítas o aplicaram nas suas escolas. O *Ratiostudiorum* possuía uma dupla genealogia dos textos regulamentares, uns consagrados às lições e aos programas, outros encarregados de definir as funções atribuídas a cada membro da Companhia. Uma das conclusões apontadas por Julia (2001) em seu estudo está relacionada às regras jesuítas, foi a evidência de que o

colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de hábitos que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 22).

Aqui a cultura escolar é vista por Julia (2001) como remodelamento dos comportamentos, como formação das almas e o caráter como disciplina do corpo numa direção para as consciências.

O segundo eixo de trabalho do autor é a análise de como os professores se transformaram em funcionários do estado. A mudança começaria, segundo Julia (2001), pela substituição ou emancipação progressiva da tutela dos padres e dos notáveis pela figura do professor encarregado de difundir as luzes trazidas pelas ciências. Esse processo, nada pacífico, culminou já no século XIX com a substituição das diretrizes anteriores por uma nova, redefinida como finalidades atribuídas ao esforço coletivo. As

¹⁸JULIA, 2001, p.19.

¹⁹ Idem

diretrizes anteriores não foram de todo substituídas, continuaram fazendo parte junto às não religiosas, sem perder de todo sua influência.

Citando o trabalho de Jacques Ozouf com os professores do primário da terceira República (França), Julia (2001) destaca as ações desses diante do novo quadro de substituição do padre pelo professor. O trabalho dos professores passa, segundo o autor, pela distinção entre o possível e o desejável, estes tomam liberdades diante das diretrizes oficiais, quando estas não lhes parecem aplicáveis. Os professores

não foram nem agentes de um genocídio cultural nem de uma cruzada anti-religiosa, mesmo se suas posições, ao mesmo tempo políticas e sociais, em seus vilarejos fixam-nos em um papel predeterminado frente ao pároco. Enfim, a experiência de ensino cotidiano ensinou-lhes que, mesmo no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo” (JULIA, 2001, p. 24).

A preocupação principal desse segundo eixo seria estudar como e sobre quais critérios os professores foram recrutados, exercendo um novo papel. Quais seriam os saberes e o *habitus* por esse futuro professor? Com o intuito de medir as heranças e as modificações que se operam no decorrer das gerações, Julia (2001) investiga os modos de recrutamento dos professores em escolas cristãs e de instituições não religiosas, nas quais observa critérios utilizados. Seu estudo destaca a semelhança que havia nas instituições religiosas e não religiosas quanto a esses modos de recrutamento, em ambas buscava-se identificar os melhores elementos pelo critério de competência caráter, piedade e costumes²⁰. Buscam elementos que, antes de tudo, não trouxessem discórdia aos seus sistemas. Com o advento da industrialização, e o grande número de crianças pobres nas cidades, surge a figura dos “Irmãos das Escolas Cristãs”, Julia (2001) cita o exemplo de Jean Baptiste de La Salle que funda um instituto de leigos, destinadas a caridade ao ensino dos mais pobres. Nessas instituições, na qual quem ensinava eram professores não religiosos, não se aprendia o Latim, mas “somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar” (JULIA, 2001, p. 28).

É neste segundo eixo que Dominique Julia (2001) identifica dois tipos de cultura escolar, a primária e a secundária, a partir da observação das finalidades de cada uma delas.

²⁰Utilizando os estudos de André Chervel, sobre a análise dos concursos de magistério do século XIX, Julia (2001) percebe que a piedade ou o caráter deixam de ser critérios de escolha de professores. A conduta religiosa e a conformidade do comportamento político do candidato continuam com critérios dessa seleção (*Hábitus* do Candidato).

O terceiro eixo de investigação do autor refere-se aos conteúdos ensinados e às práticas escolares. As chamadas disciplinas escolares são investigadas entendidas como um produto específico da escola e o autor destaca o caráter criativo do sistema escolar. O estudo histórico das disciplinas escolares demonstrou que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra, a didática do professor não é algo imposto de fora e a escola não é um lugar de coação. Existem saberes que funcionam e saberes que não funcionam para os estudantes e o professor questiona a natureza de seu ensino.

Julia (2001) destaca a evolução das disciplinas escolares, os conteúdos ensinados, os exercícios, e as práticas de motivação são sugeridas por este autor como campos de investigação. Destaca, ainda, os trabalhos feitos com os manuais didáticos, bem como propõe a análise de questões ideológicas nesses materiais.

Em suas considerações finais, Dominique Julia (2001) fala do desconhecimento dos professores quanto ao que se passa nos pátios de recreio. O folclore quanto a esse tema vem do até então pequeno número de investigações sobre o tema dentro da cultura escolar. Julia (2001) destaca ainda a questão das “transferências culturais” operadas da escola em direção a outros setores da sociedade e o contrário. O último tema que o autor propõe para futuras investigações na cultura escolar se refere ao que sobra da escola após a escola e sobre o que a escola imprime nos indivíduos de uma sociedade.

Andre Chervel, pesquisador francês dedicou uma parte de seu trabalho à história das disciplinas escolares. Uma de suas conclusões seria de que a formação das disciplinas escolares é um processo e as ações internas protagonizadas pelos docentes e outros participantes ajudaram a criá-las. Os estudos de Chervel foram sobre a constituição da gramática francesa nos séculos XIX e sua consolidação no século XX. A partir das análises que fez da documentação da época, pode concluir o caráter original dessa disciplina, esculpida dentro da escola.

Linguista, Chervel produziu uma série de estudos no âmbito da história das disciplinas escolares sobre o ensino do francês. A ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), nos séculos XIX e XX, estiveram sob suas lentes e fundaram sua compreensão da dimensão histórica da cultura escolar: tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais, quanto no que interferia na sociedade. O estudo sobre a ortografia foi a base da interpretação. Partindo da interrogação sobre os efeitos que a instituição escolar produzia, por sua existência, na sociedade e na cultura e recorrendo a um conjunto documental localizado nos *Archives Nationales* e às primeiras estatísticas sobre escolas primárias (FARIA FILHO. GONSALVES. PAULO. VIDAL, 2004, p. 06)

Os estudos de Chervel (1998) procuravam verificar os conhecimentos que os professores franceses possuíam sobre a ortografia no segundo quarto do século XIX²¹, e também a importância do sistema da época de formação inicial e contínua desses professores. A criação das escolas normais masculinas e a obrigação de sua frequência por parte dos mestres em exercício produziu um grande resultado. Antes da Lei Guizot (1833), analisada por ele, mais da metade dos docentes desconheciam a gramática francesa e menos de vinte anos depois (1850) esses números eram insignificantes (CHERVEL, 1990, p. 188).

Para o autor, o difícil aprendizado da ortografia se deu dentro da escola, pelos mestres em atividade e não por eruditos (externos a ela), em resposta às urgências do ensino. A partir dessas conclusões Chervel apresentou o que seria sua grande contribuição para a cultura escolar, ou seja, a originalidade das disciplinas escolares. Este pensamento, compartilhado por outros pesquisadores como Viñao (1993), Julia (2002) e Forquin (1992) quando da leitura dos seus escritos originais na França, se contrapõe à ideia de “transposição didática” de Verret (1975) e Chevallard (2000).

Andre Chervel (1990) posicionou-se contra as proposições de Yves Chevallard, que enfatizava a dependência das disciplinas escolares em relação às ciências de referência, entendendo o saber escolar como transposição de um saber produzido pelo rigor metodológico científico (o saber sábio) para uma situação escolar, sendo que, nessa passagem, um conhecimento “superior” era transformado em um conhecimento “inferior” (saber sabido), por intermédio de situações didáticas.

Chervel rebelava-se contra esta concepção, por acreditar que ela derivava de um pressuposto que entendia a instituição escolar como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, e a origem desta ideia, segundo ele, compartilhada por muitos intelectuais e estudiosos e também pelo grande público, estava na convicção de que a escola é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina (BITENCOURT, 2008, p. sp).

Chervel (2000) discorda das abordagens da “transposição didática” porque, no seu entender as disciplinas escolares possuem uma autonomia, que gera um conhecimento próprio da escola. Para Chervel (1990) uma disciplina escolar comporta as práticas dos docentes, mas não somente isso, pois junto com elas existem as grandes finalidades de sua constituição. O sistema escolar tem um caráter acima de tudo criativo,

²¹Os estudos de Chervel (1998) se deram a partir de uma lei de 1933, a Lei Guizot, na configuração dos saberes docentes a partir de então. Chervel (1998) verificou que antes da Lei (1829) “63% dos professores desconheciam a gramática, e em 1850 essa porcentagem cairia a níveis quase insignificantes” (FARIA FILHO. GONSALVES. PAULO. VIDAL, 2004, p. 06).

isto comprovado pelos estudos. A ideia de uma escola receptáculo de produtos e subprodutos da sociedade é rechaçada por Chervel (1990)

porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Um exemplo disso seria a importância que a sociedade, por meio da divulgação enfática dos telejornais, notícias em redes sociais e outros meios, dá aos resultados dos testes propostos pelo “Pisa²² e outras avaliações” sobre disciplinas específicas como a matemática, as línguas locais e o estudo de ciência. O autor apontou nos seus estudos como houve consequências sociais e políticas após a aquisição por parte do corpo docente do saber da gramática na França. Entre elas estaria, uma de cunho cultural, quando ao estatuto que a ortografia alcançou na opinião pública na segunda metade do século XIX naquele país. Aqueles que não sabiam ler e escrever passaram a ser identificados como incultos pela sociedade, impressão que ainda é perceptível nos dias de hoje. Uma das grandes contribuições desse pesquisador vem da possibilidade do uso de diversos materiais presentes na cultura escolar. A busca de novas fontes documentais que devem articular a leitura dos textos oficiais aos que são produzidos pela escola, tais como planos de aula dos professores, livros e manuais escolares, cadernos de alunos, provas e avaliações são exemplos de materiais que podem ser investigados dentro da cultura escolar.

Outro autor importante para os estudos sobre a cultura escolar é Jean-Claude Forquin. Os estudos que fez durante seu doutorado sobre o currículo tornaram-se um clássico entre os estudos sobre a cultura escolar no Brasil. A ideia de escolhas propositais sobre o que se deve ensinar nas escolas, do que deve ser incluído nos currículos oficiais, assim como a ideia da existência de um currículo real e de um currículo aprendido, muito contribui para a discussão sobre o que é a cultura escolar. Forquin (1993) define cultura escolar como

²²As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

o conjunto dos **conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada** no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (FORQUIN, 1993, p. 104).

Os conteúdos cognitivos são selecionados, no caso específico dos currículos oficiais pelos “especialistas”, por “legisladores” e outros, que acabam por determinar o que, dentro dos conhecimentos universais, ou no caso da disciplina de História, o que na “História Universal” deve ser repassado pelos professores e apreendido pelos estudantes. O material selecionado passa ainda, como diz Forquin (1993), por um tipo de organização (por cronologia), uma normatização (análise dos conteúdos à luz dos preceitos do humanismo, por exemplo) e uma rotinização presente nos manuais didáticos, na distribuição do número de aulas que os professores possuem semanal, mensal e anualmente sob o olhar atento dos “imperativos da didatização”, que acontecem, por exemplo, nas seleções que ocorrem, no caso do Brasil e Portugal, quanto aos manuais didáticos nas comissões de especialistas que aprovam ou não esses manuais para o uso dos estudantes.

Um dos principais pontos debatido por Forquin (1993) diz respeito ao fato de que a transmissão da herança cultural do passado passa por uma seleção deliberada. A educação do tipo escolar supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos dessa cultura destinados à transmissão para as novas gerações. Para o autor a escola, por exemplo, “não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

O que se ensina, para Forquin (1993), seria uma versão autorizada de uma cultura com aprovação social, uma versão legitimada. No caso da História como disciplina escolar seria algo que se julga imprescindível no ponto de vista dos construtores de programas e responsáveis oficiais, para a condição de estudante e para sua condição futura depois da escola. A transmissão da herança cultural requer que, além dos saberes e materiais culturais, estes devem tornar-se transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações, por isso o grande trabalho de reorganização e de reestruturação presentes nos imperativos didáticos da cultura escolar.

Para Forquin (1993) esses imperativos estão ligados à “transposição didática”. Nos seus primeiros trabalhos, traduzidos para o português, em 1992 e 1993, o autor

entende que o trabalho de reorganização e reestruturação dos saberes e dos materiais culturais, como os manuais didáticos, por exemplo, acontece porque os saberes acadêmicos não são possíveis de serem transmitidos diretamente para os estudantes. As mediações são necessárias e elas estão presentes nestes materiais culturais e nas seleções feitas pelos docentes.

A ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagem metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo. (FORQUIN, 1992, p. 32 -33)

Forquin (1992) argumenta que o processo didático se beneficia, por exemplo, pela incorporação apenas de pesquisas exitosas, quando estas se incorporam nos materiais culturais. Outra questão importante para o autor é quanto à preocupação, na transmissão dos saberes, de se levar em conta o estado do conhecente, assim como os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, no contexto social.

Outro ponto importante, presente nos estudos de Forquin (1992) seria a questão da oposição existente entre o currículo formal ou oficial e o currículo real e aquilo que realmente é ensinado e aprendido pelo estudante. O currículo oficial é composto por conteúdos prescritos pelas autoridades e é o produto de um trabalho de seleção na cultura acumulada. O currículo real é aquele que quem faz a seleção dos conteúdos são os docentes, que apresentam esses saberes de forma diversa. Para Forquin (1992) cada sala de aula segue um currículo real, ou um currículo oculto. Outra questão seria quanto àquilo que é pretendido pelo professor e pelas autoridades construtoras de programas, e o que é realmente aprendido pelos alunos. Para o autor, aquilo que é ensinado não corresponde ao que é retido, nem tampouco aquilo que os docentes ensinam “ou creem ensinar”, as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem do contexto social e cultural.

É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam a escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização (FORQUIN, 1993, p. 167)

As contribuições de Forquin para o entendimento e desvelamento da cultura escolar são imensas. O seu entendimento da escola como “mundo social” com

características e vida própria, com seu ritmo seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, auxiliam muito os pesquisadores, como já dito, do entendimento da cultura escolar embora o autor não inclua a escola como mundo social na sua definição de cultura escolar.

Segundo Antonio Viñao Frago (1993) a cultura escolar seria “o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, regras, rituais, inércia, hábitos e práticas – maneira de fazer e pensar, atitudes e comportamentos – sedimentada ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogo, não necessariamente explicitados, compartilhados pelos atores, professores, estudantes, funcionários, direção e pais.”²³ Essas tradições, regularidades e regras, passadas de geração em geração nas tarefas diárias de sala de aula e no cotidiano das escolas e dos agentes envolvidos, ultrapassam os muros das escolas. Este autor trabalha com a ideia de continuidade e persistência dessas “instituições”, mesmo reconhecendo nelas certa autonomia, o que geraria produtos específicos, como as disciplinas escolares, entendida por ele como sendo um traço dessa independência presente em cada escola. A escola, na concepção de Viñao Frago, possui uma cultura própria, característica, o que, no entender do autor, proporcionaria uma cultura específica em cada escola ou “instituição escolar”.

Numa das suas linhas de investigações Viñao Frago (1996) desvenda o fracasso das Reformas Educacionais, a partir do entendimento que os reformadores e gestores têm concepções diferentes da administração educacional e dos professores e estudantes. As reformas seriam lançadas, uma após outra, respondendo aos interesses desses gestores e reformadores, mas seriam readaptadas, interpretadas e transformadas, assimiladas e rejeitadas por professores e administradores educacionais, pois seus interesses e mentalidades seguiriam uma cultura própria.

O caráter fundamental histórico e não histórico da cultura escolar das Reformas que ignoram esse movimento fazem, segundo o autor, que elas apenas “roçam” a epiderme da atividade educacional, apesar de que, às vezes, se diz sobre a “escola real”, sobre a realidade diária da atividade e da vida dos estabelecimentos de ensino. As reformas para Viñao Frago (1996) só não falham mais porque produzem efeitos imprevistos, indesejados e até mesmo opostos aos que foram pensados originalmente²⁴.

²³ VIÑAO, Antonio. 1993

²⁴Um exemplo disso são os movimentos de resistência como os que aconteceram no Brasil em 2016, com as ocupações das escolas em toda a nação, contra a PEC 241/2016 que congelava os recursos por vinte anos para as escolas, e também os movimentos de resistência contra a reforma do ensino médio, imposta

As reformas não atingem todo o corpo docente e discente e, por isso, não encontram suportes necessários para sua execução. O ritualismo formal ou burocrático, esquecido pelas reformas, faz com que os efeitos não atinjam os objetivos pretendidos, não interfiram no conjunto de tradições, nas regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo. As regras do jogo, que permitem aos professores organizarem as atividades, quando não respeitadas e entendidas, produzem o que o autor chama de superficialidade dessas reformas.

O seu artigo *Culturas Escolares*, de 1996, reforça a ideia de culturas escolares, uma vez que entende que existe uma cultura específica em cada escola. Ademais, indica que podem existir culturas no mesmo centro de ensino “dependendo do nível educacional ou grupo de atores da comunidade educativa (professores, pais e estudantes) e também do quadro político-legal em vigor em todos os momentos” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 3). O autor utiliza o termo “gramática da escola” sem diferenciá-lo, de forma significativa, de “cultura escolar”, faz uso dos dois termos, dando-lhes uma caracterização conjunta.

A cultura escolar possui, segundo o autor, aspectos visíveis em torno dos quais se articula:

as práticas e rituais de ação educativa, a graduação e classificação dos alunos (estudantes), a divisão do conhecimento em disciplinas independentes e sua hierarquia, a ideia da classe como um espaço-tempo gerenciado por um único professor, a distribuição e os usos do espaço e tempo, os critérios de avaliação e promoção dos alunos etc. (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 5).

Na visão do autor engloba os rituais ligados ao tempo na sala de aula, a divisão deste na distribuição das disciplinas, as hierarquias entre essas disciplinas e entre os agentes, professores e estudantes, os administradores das escolas, o corpo pedagógico todos ligados às práticas da ação educativa e outros. Destaca também a marcha da aula, os modos, ao mesmo tempo disciplinados e instrutivos de relação e comunicação didática em sala de aula, entre professores e estudantes e entre os estudantes ligados às práticas assim como os discursos, palavras, expressões, frases, modos de conversação e comunicação, a parte informal, como tratamentos, saudações, preconceitos, representações mentais ligados aos rituais que são repetidos

pelo governo federal, na forma de lei, mas que recebe, apesar da aprovação oficial, diversas resistências que ameçam o que seu texto determina.

periodicamente e que acabam por dar sentido e coesão ao todo (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 6).

O autor destaca ainda o formal, o claustro, a gestão, os assuntos da secretaria como passíveis de serem considerados na investigação das escolas e que acabam por dar a singularidade às escolas.

Em sua perspectiva a análise da Cultura Escolar pode ser útil para compreender as misturas de continuidades e mudanças, de tradições e inovações que fazem parte das instituições educacionais. O autor produz um quadro explicativo sobre isso.

Quadro 2 Análises sobre Continuidades e Mudanças, Tradições e Inovações

APONTAMENTOS PARA ANÁLISES SOBRE CONTINUIDADES E MUDANÇAS, TRADIÇÕES E INOVAÇÕES.
* como, do mundo acadêmico, as reformas educacionais são aplicadas e adaptadas;
* como e por que certos aspectos destes são incorporados mais ou menos rapidamente na vida escolar;
* como os outros são rejeitados, ritualizados, os reformulados ou distorcidos a partir dessas formas de fazer e pensar sedimentadas ao longo do tempo, essas regularidades institucionais que regem a prática de ensino e aprendizagem e de vida nas escolas;
* como a mudança educacional e a inovação escolar podem ser geradas em instituições educacionais;
* como, em última análise, estas são uma combinação de continuidades e mudanças. Uma combinação sujeita à lógica das ditas regularidades e à pressão de aspectos externos a ela, mas configuradores dela, como a cultura de cada política educacional e certas mudanças sociais e tecnológicas;
* Como, enfim, esta cultura é um produto histórico, portanto cambiante, que também muda, e que goza de relativa autonomia para gerar formas de pensar e fazer as suas próprias e, como consequência, produtos específicos em relação ao ensino e aprendizagem, dentre os quais se destacam as disciplinas escolares, formas de organização do espaço, tempo e comunicação em sala de aula, exames e formas de acreditação.
* E como, enfim, a sociedade valorizou – deu um valor social – os modos de fazer e pensar próprios da cultura escolar, e adotou-os em outros contextos formativos independentes do sistema educacional formal.

(Adaptado VIÑAO FRAGO, 1996, p. 26)

Esses questionamentos criam uma espécie de roteiro para a análise sobre a cultura escolar, a partir das preocupações do autor e ele alerta os pesquisadores para o risco de se analisar apenas as regularidades institucionais e os discursos políticos, pois levaria a deixar de lado as mudanças resultantes de reformas educacionais na cultura escolar ou as interações e compromissos que ocorrem entre a inovação na educação. Mesmo que as mudanças não possam ser ordenadas devem ser consideradas pelos pesquisadores. Questões como as divisões que ocorreram entre os legisladores, durante o processo de constituição das leis, podem ser, por exemplo, um aspecto a ser explorado. A divisão entre reformadores, administradores, supervisores e professores ou ainda entre teóricos da educação – sociólogos, psicólogos, pedagogos também devem ser consideradas numa investigação.

Por fim Viñao Frago reforça a questão sobre cultura ou culturas escolares. Citando Domingues Martin, diz que “toda escola é um caso”. Para o autor não há duas

escolas, faculdades, institutos de ensino médio, universidades ou faculdades exatamente iguais (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 9). Defende a existência de uma distinção entre as escolas primárias e secundárias, por exemplo, e cita a mentalidade cultural, as práticas dos professores primários e a dos professores secundários. A transição entre esses dois níveis, os problemas de adaptação dos estudantes, quando mudam de periodização são utilizados para reforçar o exemplo. Para o autor existem culturas específicas em cada centro de ensino, em cada nível e em cada grupo de atores que intervêm no cotidiano das instituições de ensino, ou seja, cada espaço opera dentro de quadro legal e uma política particular constituindo assim uma cultura própria.

A distinção que faz entre os níveis primário e secundário e a identificação de outras possibilidades de investigação dentro do universo da cultura escolar contribuem para ampliar o campo de visão sobre a categoria cultura escolar, permitindo que se tome o manual didático como artefato da cultura escolar, inserido num amplo universo e, ao mesmo tempo, um universo em si mesmo. O que Viñao Frago aponta sobre as legislações atinge diretamente os manuais, pois estes são regidos por leis, desde seu planejamento, nas escolhas que os autores fazem dentro do currículo das disciplinas, nos parâmetros que devem seguir impostos pela legislação, como temas obrigatórios, as questões morais ligadas aos humanismos também presentes nessas legislações e outros indicadores técnicos decisivos, como aqueles que relacionados às políticas governamentais de avaliação dos manuais.

2.4 Cultura Histórica e Cultura Escolar: uma relação

O entendimento das categorias cultura histórica e cultura escolar em sua relação com a disciplina e, portanto, com a Didática da História, permitem que se localize a maneira como manuais didáticos brasileiros e portugueses se inserem nesta relação. Os olhares possíveis sobre os manuais na perspectiva da cultura escolar foram indicados pelos pesquisadores como Jean-Claude Forquin, Dominique Julia, Andre Chervel, Elsie Rockwell e Antonio Viñao Frago, enquanto Jörn Rüsen é a principal referência quanto à cultura histórica. Uma das principais contribuições deste autor, quando se pensa na confecção de manuais didáticos de História, é o seu texto “O livro didático ideal”. As relações entre manuais e a legislação referente ao ensino de História serão apreendidas a partir das contribuições de Gui Hollanda (1957), Maria Auxiliadora Schmidt (2012),

Circe Bittencourt (1998) e em Portugal, Maria Cândida Proença e Raquel Pereira Henriques (2000).

As questões ligadas aos manuais estão debatidas no capítulo três, por isso, foram mais destacadas as questões ideológicas ligadas aos manuais, como o quadripartismo, o eurocentrismo²⁵ e etnocentrismo²⁶, pois elas permeiam as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar. Estas relações incluem, ainda, uma articulação entre diretrizes curriculares como indiciárias da cultura escolar, e a presença de manifestações da cultura histórica nos manuais didáticos, representadas por elementos como as narrativas e o uso de imagens por parte dos autores dos manuais.

2.4.1 Quadripartismo, Eurocentrismo, Etnocentrismo e os Manuais Didáticos de História.

O quadripartismo, presente nos manuais de História, é a forma de organização temporal destes manuais, tanto no Brasil como em Portugal. A organização dos conteúdos e da sequência temporal nos manuais são considerados pelos professores como as principais referências do ensino de História. Os conteúdos substantivos são classificados a partir de sua inserção e como pertencentes à História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Esta divisão clássica de separação temporal está prevista

²⁵. Sabemos que o eurocentrismo não corresponde há uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus. Enquanto ideologia o eurocentrismo abstraiu os elementos comuns a muitos grupos étnicos e articulou uma visão generalizada a partir de suas referências clássicas: as civilizações grega e romana. Portanto, trata-se de um centrismo específico, ou seja, um modelo europeu. O mais grave equívoco nesta associação está na minimização do eurocentrismo como sistema de dominação. Sua identificação como mais um etnocentrismo, isenta o eurocentrismo de suas características mais destacadas: os processos violentos dessa ideologia e a falsificação histórica, utilizados para impor esse etnocentrismo que deveria ser específico, como universal a todos os povos. Podemos dizer que a universalização do modelo europeu, diferencia o eurocentrismo do etnocentrismo. Portanto, quando falamos em Civilização Ocidental, nos referimos à cultura de origem Grega e Romana e Europeia, imposta violentamente pelo colonialismo aos povos colonizados. (VIEIRA, 2006, p.3) disponível em www.centroafrobogota.com/attachments/article/6/Del%20eurocentrismo%20al%20afropesimismo.%20Reflexión%20sobre%20la%20construcción%20del%20imaginario%20de%20África%20en%20%20Brasil.%20Francisco%20Sandro%20Silveira%20Vieira.pdf. Acesso em 10.01.2018.

²⁶Etnocentrismo é uma visão do mundo na qual o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos a partir dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno em que se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e afetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. (ROCHA, 1988, p. 5) disponível em <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/colecao3a7c3a30- primeiros-passos-o-que-c3a9-etnocentrismo.pdf>. Acesso em 10.01.2018.

nos programas curriculares de História dos dois países e faz parte tanto da cultura escolar como da cultura histórica, pois os manuais reproduzem uma forma de periodização clássica da História Europeia, produzida pela historiografia ocidental.

Como escolha deliberada do que deve ser ensinado aos estudantes, citada por Forquin (1993), uma das principais características do eurocentrismo é a exclusão daqueles povos que não tiveram contato com os povos europeus. Marc Ferro (1983) na sua obra clássica “A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação” questiona a concepção tradicional de História Universal, que parte de referenciais europeus. Da mesma forma Jean Chesneaux (1995), em sua obra “Devemos fazer tabula rasa do passado?” desvenda o esquema quadripartite europeu de origem francesa, que foi incorporada por diversos países. Segundo Chesneaux (1995) essa divisão do tempo possui várias funções, entre elas a pedagógica, na qual as quatro grandes seções, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, formam a armação dos programas desde o ensino fundamental até o ensino universitário de História. Segundo o autor isto implica de imediato, a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas (CHESNEAUX, 1995, p. 93). As outras funções do quadripartismo são a institucional e a intelectual. Na institucional Chesneaux (1995) diz que é com base no quadripartismo, que se efetua a denominação das cátedras no ensino das universidades, na função intelectual, o quadripartismo acaba por formar a base da divisão do trabalho de investigação entre muitos historiadores. (CHESNEAUX, 1995, p. 94). Na obra “O que é o etnocentrismo” Everaldo Rocha (1988) cita o papel desempenhado pelos índios nos manuais didáticos, que serve de exemplo para a discussão, seleção e interferência das formas ideológicas na cultura escolar e cultura histórica. Segundo o autor, o índio ocupa três papéis nos manuais didáticos: o primeiro seria no descobrimento, quando exerce um papel, de entrada, de início da “história do Brasil, na história universal, ali, ele aparece como “selvagem”, “primitivo”, “pré-histórico”, “antropófago”. Isto era para mostrar o quanto os portugueses colonizadores eram “superiores” e “civilizados” (ROCHA, 1988, p. 09). O segundo papel seria na catequese “o índio é “criança”, “inocente”, “infantil”, “almas-virgens”, para fazer parecer que eles precisavam da “proteção” que a religião lhes queria impingir” (ROCHA, 1988, p. 09). O terceiro papel exercido pelo índio nos manuais é quando “o índio, num passe de mágica etnocêntrica, vira “corajoso”, “altivo”, cheio de “amor à liberdade”, pois para justificar sua entrada na etnia brasileira, ele deixa de ser preguiçoso, selvagem ou criança, pois agora no capítulo “etnia brasileira” estamos falando do nosso povo. Para Rocha (1988), são

estas sutilezas, violências e persistências que podem ser definidas como etnocentrismo. Quanto ao eurocentrismo, é comum sua associação como mais um etnocentrismo, explica Francisco S.S Vieira (2006), no artigo “Do eurocentrismo ao afropessimismo”. Segundo o autor, sabemos que o eurocentrismo não corresponde a uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus.

Enquanto ideologia o eurocentrismo abstraiu os elementos comuns a muitos grupos étnicos e articulou uma visão generalizada a partir de suas referências clássicas: as civilizações grega e romana. Portanto trata-se de um centrismo específico, ou seja, um modelo europeu. O mais grave equívoco nesta associação está na minimização do eurocentrismo como sistema de dominação. (VIEIRA, 2006, p.06)

A identificação como mais um etnocentrismo, diz Vieira (2006), isenta o eurocentrismo de suas características mais destacadas: os processos violentos dessa ideologia e a falsificação histórica. Essa última característica do eurocentrismo exemplifica bem o que acontece nos manuais didáticos, mais especificamente na narrativa histórica que eles trazem o que, em tese o credencia como parte da cultura escolar e cultura histórica.

Forquin (1993), na sua definição sobre a cultura escolar associa esta cultura com um conjunto de conteúdos cognitivos selecionados, normatizados, rotinizados e objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. A definição de quadripartismo, eurocentrismo e etnocentrismo pode se aproximar destas características. A seleção de uns e o esquecimento de outros conteúdos pode se dar pelas concepções ideológicas presentes em esquemas, como no caso da divisão de tempo do quadripartismo. Forquin (1993) relata em seu livro “Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar” que os conteúdos cognitivos são selecionados nos currículos oficiais pelos “especialistas” por “legisladores” e outros, que acabam por determinar, o que dentro dos conhecimentos universais, ou no caso da disciplina de História, a parte da “História Universal” que deve ser repassada pelos professores e apreendida pelos estudantes. A crítica de Forquin (1993) é de que “não se ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15). O que se ensina, seria uma versão autorizada de uma cultura com aprovação social, uma versão legitimada.

Na definição de Andre Chervel (1990), no texto “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, cultura escolar é acessível apenas pela mediação da escola. Esta seria uma criação específica da escola, e por isso deixa

de ser considerada um meio que se limita a transmitir conhecimentos ou comportamentos gerados fora desse ambiente, esses comportamentos também seriam gerados dentro da escola.

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua construção e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p 184)

Este reconhecimento de Chervel (1990) sobre as grandes finalidades que presidem a construção dos conhecimentos, oriundos de reformas educativas, faz com que estes ganhem uma dinâmica própria, quando são absorvidos e selecionados e executados pelos principais atores da comunidade escolar, professores e estudantes. Esta perspectiva prevê a interferência do professor nos conteúdos organizados pelos especialistas e legisladores dos currículos, mas não nega a influência que estes exercem dentro da cultura escolar. Nesta linha Antonio Viñao Frago define a cultura escolar, como algo que recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, que transitam entre professores e estudantes, como normas e teorias. Este autor propõe no seu texto “Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões” de 1998 e “Culturas escolares” de 2000, principalmente, um grande leque de opções de investigação dentro da cultura escolar, as questões ideológicas também fazem parte dessas possibilidades.

Na cultura histórica a rememoração histórica²⁷ retém algo do passado e também induz ao esquecimento outras coisas do passado. A rememoração histórica (a recordação) pode ser induzida? O que se esqueceu, foi esquecido por razões culturais? Estes questionamentos quanto aos conteúdos substantivos, esquecidos, não abordados em detrimento de outros, trazem para dentro da cultura histórica essas discussões. O quadripartismo enquanto divisão ou periodização temporal influi na maneira como os estudantes e professores de história entendem este conhecimento. Por se tratar de algo que está presente nas narrativas dos estudantes, dos professores e dos autores de manuais didáticos, presume-se que o quadripartismo faça parte da consciência histórica desses atores. Mesmo que professores e autores sejam conscientes da existência de

²⁷Entre os procedimentos mentais da consciência histórica está a rememoração histórica (a recordação) nela o passado torna-se tão presente que ele se torna proveitoso à vida.

outras formas de se classificar o tempo, diante de descontinuidades culturais, a estandardização da História, pelo quadripartismo, pelo etnocentrismo e eurocentrismo são reais, e nem todos os membros da comunidade escolar são conscientes de outras possibilidades de entendimento da temporalidade histórica. Dentro do universo da cultura histórica, a consciência histórica atua de diferentes modos. Segundo Rüsen (2014a) é possível diferenciar como tipos ideais três desses modos (que também podem ser entendidos como níveis de articulação e de efeito): o funcional, o reflexivo²⁸ e o pragmático²⁹ (RÜSEN, 2014a, p. 101 – 102). No nível funcional

No modo funcional a consciência histórica é um fator da realidade social, ela está embutida nas instituições e nos procedimentos que constroem, que dão a marca, o cunho social aos seres humanos. Aqui a história faz parte das condições das circunstâncias, das premissas sob as quais se busca conscientemente e objetivamente na interpretação a representação do passado. A história é uma grandeza orientadora da práxis vital. (RÜSEN, 2014a, p. 100 – 101)

No nível pragmático, a consciência histórica se torna parte da realidade social à qual se refere, por exemplo, na forma de diretrizes para o ensino da história. Ao se tornar parte da realidade social, como no caso das diretrizes para o ensino, como os programas de ensino, os currículos de história e os manuais didáticos, a consciência histórica dos estudantes pode ter sido “contaminada” com a ideologia de outras culturas hegemônicas, frente a sua própria.

A rememoração histórica possui uma função política legitimadora, seja por meio da formação da tradição, seja pela crítica da dominação. Ela está atrelada a uma luta política por poder e legitimidade da dominação, e isto, independentemente de travar essa luta de modo consciente na autocompreensão de uma “pedagogia política” ou se ela a nega com base numa ideologia da pesquisa pura e, desse modo, sucumbe de vez ao perigo da instrumentalização política.

A dimensão política da cultura histórica trata da legitimidade enquanto fator de luta pelo poder. Segundo Rüsen (2014a), nenhum sistema de dominação pode renunciar à cultura histórica enquanto instância de legitimação. A crítica da legitimação sempre

²⁸ O modo reflexivo da consciência histórica está ligado a posicionar-se conscientemente em relação à experiência do passado. Neste caso a história não é condição inicial da formação de sentido, mas sim o se termino dessa condição. Aqui a história é construída pelas ações da consciência histórica sobre a experiência do passado sobre a memória coletiva na cultura histórica de uma sociedade. (RÜSEN, 2014a, p. 101)

²⁹ No terceiro modo o pragmático ou operativo da formação histórica de sentido, a história torna-se parte da realidade social a qual se refere, na forma de monumentos, memórias ou de museus históricos por exemplo. (RÜSEN, 2014a, p. 101)

recorre à argumentação histórica, assim como faz, o quadripartismo, o etnocentrismo e o eurocentrismo. (2014a, p. 102).

Entre as documentações oficiais ligadas à cultura escolar estão os editais normativos para a produção dos manuais didáticos. Eles, além de seguirem os currículos, possuem também instruções específicas sobre o que estes manuais não devem conter. Essas diretrizes são fiscalizadas por comissões que aprovam ou não os manuais e, no caso do Brasil, se aprovados os manuais vão para a escolha dos professores nas escolas públicas. Após a escolha dos manuais, estes são comprados pelo MEC e entregues nas escolas. Os manuais escolhidos pelos professores, depois de entregues são utilizados por três anos. No caso de Portugal, os manuais também são aprovados pelos professores e indicados para serem comprados pelos responsáveis pelos estudantes e tem validade de seis anos.

As legislações, as comissões avaliativas formadas a partir da necessidade de verificação de cumprimento das mesmas nos materiais didáticos (Manuais), as pressões externas de associações como a Abrelivros e seus sócios, as editoras, e outros, formam os diferentes contextos e etapas pelos quais os manuais didáticos estão submetidos. Na legislação a que estão submetidos os manuais candidatos à aprovação pelas comissões de especialistas há uma série de exigências e parâmetros. Isto também acontece em Portugal, quanto à pré-aprovação dos manuais a serem, mais tarde, escolhidos pelos professores e sugeridos aos pais e responsáveis para a compra.

A formação ética é uma das preocupações presentes nos editais tanto do Brasil como de Portugal. No Brasil, o edital convocatório do MEC³⁰ para manuais didáticos, reporta-se ao artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº 9.394/96) sobre princípios, defendendo que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996, sp). A preocupação com a formação do educando tem como pano de fundo a execração dos preconceitos contra as chamadas “minorias” sendo reprovado o manual que apresentar qualquer traço a respeito disso. No edital, com o intuito de que apresentem qualidade nas suas narrativas é estabelecido que devem promover, de forma positiva, a imagem da mulher “considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social”. Da mesma forma, devem abordar a temática de

³⁰Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI Pnld 2018 anexo III. Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio.

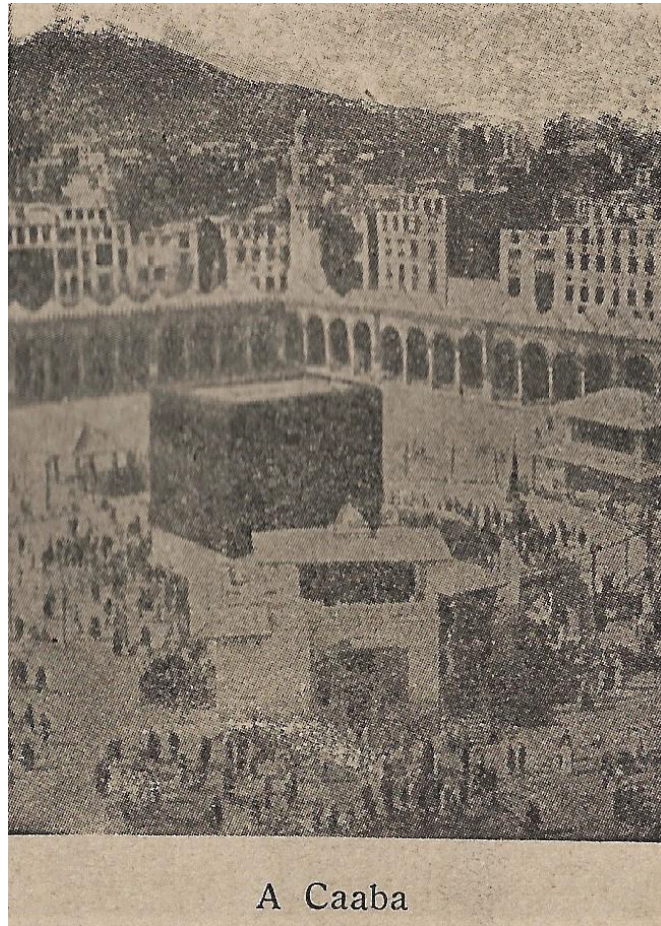
gênero, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia, além de abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 1996, p. sp)

Em Portugal os editais de aprovação de manuais também deixam claro não ser permitido que estes artefatos da cultura escolar apresentem, nos seus conteúdos, traços de preconceito e discriminação. As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género. (PORTUGAL, 2006, sp). A vinculação de estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, etno-racial, de género, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso e condição de deficiência ou qualquer violação dos direitos humanos, são passíveis da não aprovação dos manuais didáticos destinados aos estudantes.

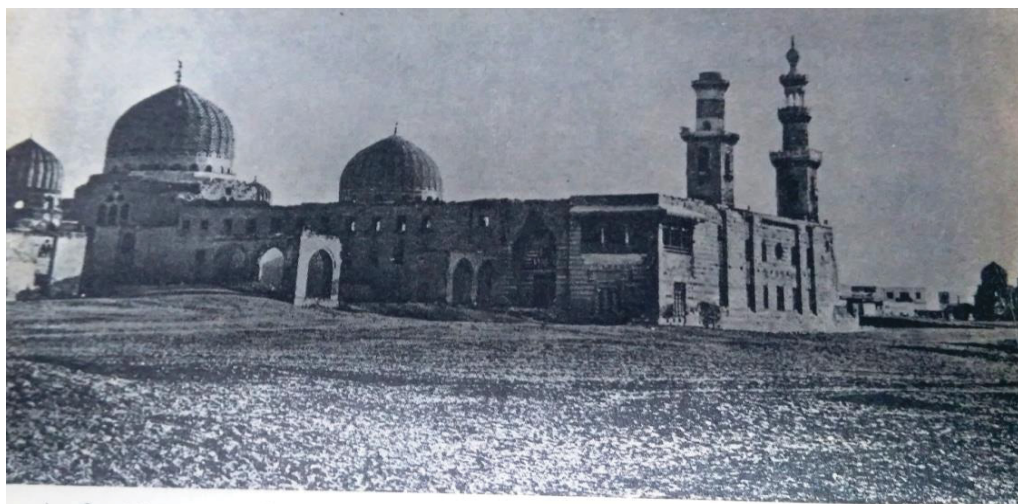
Princípios constitutivos da cultura escolar, assim como da cultura histórica, estão presentes nos pressupostos que antecedem a produção do manual escolar. Os temas citados são a prova desse intercâmbio entre as culturas. Questões como o etnocentrismo, eurocentrismo e quadripartismo permeiam o universo das duas culturas. Grande parte das ideias de etnocentrismo e eurocentrismo foi incorporada pela cultura escolar e cultura histórica, naturalizando-as e, portanto, retirando-as das lentes dos “especialistas” que avaliam os manuais didáticos, assim como outros materiais que chegam as escolas e outros locais de aprendizado. Cabe aos professores, enquanto pesquisadores destes temas, trazer a discussão, evitando que eles influenciem a construção de uma consciência histórica distorcida e subserviente a este formato, a esta versão da “verdadeira História” do mundo. Mesmo tendo-se avançado quanto aos preconceitos explícitos, antes presentes nos manuais, ainda continuam fortes, os “implícitos”, formadores de consciência que livremente circulam na cultura histórica e na cultura escolar.

Uma das principais formas de inculcação das ideias de etnocentrismo, quadripartismo e eurocentrismo são as imagens veiculadas pelos manuais didáticos. Historicamente, a utilização de imagens foi se tornando imprescindível como forma de auxiliar o aprendizado e eram feitas como ilustrações, como apêndices das narrativas, sem ter ligação com elas. Em minha investigação de mestrado pesquisei diversos manuais, analisando as narrativas sobre o Islã presentes nos manuais produzidos no

Brasil, entre 1911 e 2011. Junto à narrativa dedicada ao Islã verifiquei o uso recorrente de algumas imagens, como da Caaba, da Mesquita de Cordoba ou de outras e as imagens do palácio de Alhambra em Granada Espanha:



Fonte Joaquim Silva. História da Civilização. Ed Nacional São Paulo. 1939.p. 59



A doutrina muçulmana ou Islã contém princípios cristãos, judaicos e da antiga religião.

Mesquita. Nas tôres ou minaretes, o sacerdote chamava os fiéis à oração.

Fonte: Borges Hermida. Compêndio de História Geral Ed Nacional. 1970.p.23



O pátio das Donzelas

O Alcácer de Sevilha, construção do século XII, é um dos mais belos monumentos da arte árabe. O "Pátio das Donzelas", com sua colunata e finíssima decoração em mosaico e arabescos, lembra o famoso pátio dos Leões, do Alhambra, de Granada.

Fonte Joaquim Silva. História da Civilização. Ed Nacional São Paulo. 1939.p. 60

As imagens exemplificadas foram retiradas de dois manuais pesquisados, podendo ser observado que eles repetem imagens como palácios, mesquitas e o local sagrado dos muçulmanos a Caaba, transformando-as em imagens canônicas (SALIBA, 1998). Imagens canônicas, segundo o autor, são impostas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercitivas. Ícones canônicos, imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. Todos nós lidamos, a todo o momento, com imagens canônicas.

2.5 A natureza da relação entre a Cultura Histórica e a Cultura Escolar

A divisão que aconteceu após o século XIX, entre quem ensina História e quem a pesquisa, gerou uma tensão grande entre o meio acadêmico e a escola. A incorporação de um discurso de apropriação dos meios da produção da História por parte dos historiadores das Faculdades, Institutos e Universidades, relegou a escola um papel secundário de repasse das informações produzidas pelos “especialistas”. A produção de um conhecimento, “nem sempre repassável” por parte da academia, ainda hoje tem adeptos convictos, atribuindo aos professores de História das escolas à tarefa de repasse de informações produzidas pelos primeiros, na forma de narrativas presentes, principalmente, nos manuais didáticos. Acrescido a este acontecimento está a sobreposição da dimensão política da cultura histórica sobre as outras dimensões.

A atuação do Estado, dos grandes grupos de comunicação, da igreja e outros grupos produziram e, ainda produzem um desequilíbrio, uma sobreposição das dimensões da cultura histórica. A princípio os critérios dominantes de sentido, destas dimensões, do ponto de vista do ideal, não deveriam se sobrepor umas às outras. Um exemplo dessas atuações e interesses ocorreu no interior da dimensão cognitiva quanto a “quem pesquisa e quem ensina” a História.

Maria Auxiliadora Schmidt (2012) diz que houve um deslocamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica que provocou muitos problemas para a Didática da História.

Esse deslocamento provocou a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – “os outros”. (...) a desconexão da disciplina de História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro gerou o vazio da função de ensino de História na escola. Constatou-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um “código disciplinar” próprio da História, o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da **cultura escolar** e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização, identificadas com as relações de poder presentes nas políticas educacionais de cada momento histórico (SCHMIDT, 2012, p. 98).

Em decorrência dessa separação, as problemáticas e crises que ocorreram na dimensão cognitiva da cultura histórica passaram a se relacionar mais ao âmbito das crises da escolarização do que das crises da própria ciência da História. Para Schmidt

(2012) essa crise vem se acentuando, na medida em que novos desafios se colocam aos processos de mediação entre a cultura histórica e a cultura escolar, como as relações entre as novas tecnologias da informação e da comunicação e os usos públicos do conhecimento histórico.

Schmidt (2012) entende o modelo de pesquisas da educação histórica como uma possibilidade de relocação do referencial da aprendizagem histórica na própria epistemologia da História, e uma possibilidade de interdependência entre as dimensões da cultura histórica e da cultura escolar. Para Barca

novos estudos, têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos e dos professores, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História (BARCA, 2005, p. 5).

Tendo em vista a necessidade de inserir a historicidade da aprendizagem no âmbito dos processos de escolarização, a fundamentação da educação histórica encontra acolhimento também em teorias educacionais, que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a “função de”, entendê-la como espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento³¹, na esteira desses estudos amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento. Assim,

Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações entre cultura histórica e cultura escolar, o que pressupõe desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, do ensino dessa disciplina. Esse processo necessita ser apreendido a partir da compreensão do contexto contemporâneo, levando-se em conta o quadro de tendências políticas hegemônicas, a reconceitualização do modelo de democracia, a lógica do projeto neoliberal e seu determinismo globalizador, a revolução tecnocientífica e a chamada “nova era do conhecimento” (SCHMIDT, 2012, p. 101)

A educação histórica ao assumir que o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento da consciência histórica, pensa na possibilidade de formação de uma consciência crítico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada

³¹ Sobre este tema Schmidt apresenta outros apontamentos no texto **Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades**, publicado em 2014.

em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos. Este tipo de consciência histórica só pode acontecer se a formação dos professores de História nas faculdades e Universidades tenha como concepção a não separação entre aqueles que vão pesquisar e aqueles que vão ensinar.

A formação da consciência histórica, finalidade principal do ensino de História, leva em consideração que, tanto os professores como os estudantes fazem parte de um coletivo e de um tempo social, e o papel atribuído ao professor, não é o de simples reprodutor de conteúdos pensados nas academias, nem o do estudante como mero receptor desses conhecimentos repassados pelo professor. O entendimento do contexto político em que se encontra o ensino de história, as políticas e diretrizes que regem os manuais didáticos, as seleções dos conteúdos desses manuais fazem parte do universo das discussões que deveriam acontecer nas salas de aula.

Para Schmidt (2012) é preciso definir o que produz a escola e para quê. Na opinião da autora deve-se levar em consideração o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica, sem esquecer-se de incluir a cultura dos sujeitos que vivem e atuam no universo escolar³². Qualificar a aprendizagem e o ensino de História na sua forma escolar torna-se um desafio aos acadêmicos-pesquisadores, aos professores-pesquisadores. Deve-se fortalecer o ensino de história de modo a fazê-lo resistir às experiências da falta de sentido, para que ele possa contribuir e atuar sobre as determinações de sentido do agir. Segundo Schmidt (2012)

Na perspectiva da Educação Histórica, a relação entre a cultura histórica e a cultura escolar assume que o objeto e o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento de uma consciência histórica e isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária (SCHMIDT, 2012, p. 102).

As investigações sobre cultura histórica na cultura escolar devem considerar as experiências dos sujeitos, levando em consideração a ação desses na direção de uma cidadania revolucionária, como diz Schmidt, dentro da perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica.

Para que isso aconteça deve-se pressupor a existência de agentes conscientes nas escolas. Para Schmidt (2012) o professor (historiador) não pode, em hipótese

³²Schmidt, 2012, p 102.

alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, um depositador de conhecimentos e os estudantes não podem ser entendidos apenas como receptores desse conhecimento.

o professor – historiador – (...) necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. O pressuposto é o da necessidade de se entender a consciência histórica dos alunos e professores como produções históricas também relacionadas à cultura escolar e, assim, procurar apreendê-los como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, que a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (SCHMIDT, 2012. p. 100).

Nessa direção, é válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos numa perspectiva linear, como pelo sentido do progresso. Ao contrário, a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos” (RÜSEN, 2009, p. 6).

Assim, a cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática da escola, mas também tem que ser procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. O manual didático como artefato da cultura escolar, é um bom instrumento de investigação para a apreensão a que Rüsen se refere.

Entre as possíveis apreensões na cultura escolar estão, a constituição dos currículos. As escolhas feitas por “especialistas” dentro da cultura, pode resultar em algo, como os manuais didáticos. Um autor que trabalha com a constituição de currículos, como citado anteriormente, é Jean Claude Forquin, para quem o currículo é uma forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino. Os conteúdos de ensino são entendidos como produtos de uma seleção no interior da cultura³³.

Forquin (1993) trabalha com a perspectiva da transposição didática quanto trata das construções dos currículos. Para este autor, existem diferenças substanciais entre a exposição teórica e a exposição didática, a primeira deve levar em conta o estado do

³³No artigo “Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais” de 1992, Forquin, destaca que nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo importância para ser selecionado e repassado. A questão do tempo limitado nas escolas faz com que exista uma seleção. Os próprios docentes criam hierarquias no conjunto de assuntos disponíveis no mundo, por isso fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura.

conhecimento e a segunda, o estado de quem aprende, de quem ensina, as respectivas relações com o saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro nos devidos contextos.

A transposição didática, na perspectiva de Forquin (1993), reorganiza, reestrutura o saber, transpondo-o para um saber escolar. A educação escolar não se limita a selecionar o que vai ou o que não vai ser ensinado, dentro da cultura num dado momento histórico, pensa o autor que tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis, nessas reorganizações e reestruturações, o que criaria as configurações cognitivas tipicamente escolares que compõem uma cultura escolar singular³⁴. Referindo-se aos imperativos didáticos presentes na transposição didática, Forquin defende

da necessidade funcional de didatização decorre um certo número de traços morfológicos e estilísticos característicos dos saberes escolares, por exemplo, a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos, às glosas e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentárias, técnicas mnemônicas), a pesquisa da concretização (ilustração, esquematização, exemplificação), o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle ou de reforço, todo este conjunto de dispositivos e de marcas pelo qual se reconhece um “produto escolar” e que, discerníveis em certas situações de comunicação não escolares, podem detonar a pregnância do “espírito escolar” na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos” (FORQUIN, 1992, p. 34)

Esses dispositivos mediadores são entendidos por Forquin (1992) como “muletas do didatismo” já que toda prática de ensino de um objeto pressupõe transformação, para se tornar objeto de ensino. O autor entende a cultura escolar como sendo uma “cultura segunda”, uma cultura derivada e transposta, subordinada a uma função de mediação didática e determinada por imperativos que decorrem dessa função. Estes pressupostos, que definem a natureza da relação entre a cultura histórica e a cultura escolar, permitem que sejam explicitadas algumas formas a partir das quais esta relação, explicitando a função do manual didático para a aprendizagem dos alunos.

³⁴MONTEIRO, 2002, p.78.

2.6. Formas da Relação entre a Cultura Histórica e a Cultura Escolar: o Caso dos Manuais Didáticos

Tendo em vista que o objetivo principal da investigação foi analisar a função de mediação do manual didático nas interfaces entre a cultura histórica e a cultura escolar, optei pela contraposição de abordagens que podem contribuir para explicitar formas pelas quais o manual didático exerce suas funções como mediador na e para a aprendizagem dos estudantes: a perspectiva de Circe Bittencourt e Ana Maria Monteiro cujas análises podem ser relacionadas ao conceito de Transposição Didática, a Mudança Conceitual e o Paradigma Narrativista de Jörn Rüsen. Esta última abordagem também foi utilizada como contraponto às duas primeiras.

2.6.1 - A Transposição Didática

Para Bittencourt (1998) o conhecimento escolar não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior. A autora não entende o conteúdo dos manuais como vulgarizações ou simplificações das ciências de referência. A História escolar não é apenas uma transposição da história, defende a autora, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interfere o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais. Ela reconhece a separação dos conhecimentos, embora faça ponderações quanto ao caráter de conhecimento menor dado ao texto dos manuais.

Ana Maria Monteiro (2001) trabalha com a perspectiva da transposição didática, quanto à existência de dois saberes, o acadêmico e o escolar, saberes sábios e saberes escolares. O reconhecimento da existência desses dois saberes, segundo a autora, trouxe contribuições para fornecer instrumentos para a melhor compreensão dos processos de ensino, pois destaca as especificidades dos saberes. Ela considera que a teoria de Yves Chevallard (2000) oferece subsídios teóricos para que se tenham instrumentos para reconhecer e analisar o saber escolar, desnaturalizando-o, e considerando a recontextualização efetiva para o ensino. A autora vê como contribuição fundamental, da transposição didática, o fornecimento dos meios que possibilitam efetuar análise referenciada no saber que, em última instância, está ali para ser tornado público. (2002, p. 85)

Esta perspectiva permite, segundo Monteiro (2002),

evitar uma prática infelizmente ainda muito comum no campo educacional, onde vemos análises dos processos de ensino muito generalizantes, baseadas em perspectiva sociológica esvaziada das referências epistemológicas. (MONTEIRO, 2002, p. 85)

Monteiro (2002) alerta, porém, que para se utilizar em pesquisas, a questão da hierarquização entre os saberes acadêmicos e escolares, dever ser relativizado para se abrir espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa.

No entanto, critica outros aspectos da teoria da transposição didática como, por exemplo, o fato de ser muito mecanicista

Os saberes escolares são regidos pelos constrangimentos escolares em si mesmos e pelas finalidades que a escola lhes dá. Esses autores, ao questionar certo “mecanicismo” presente na obra de Chevallard, confirmam, por outro lado, a diferenciação entre os saberes. (MONTEIRO, 2001, p. 127)

As duas pesquisadoras apesar de críticas às concepções de Chevallard (2000), aceitam a existência de uma separação entre os conhecimentos.

Rüsen (2012) não faz uma crítica direta ao conceito de transposição didática, mas aponta caminhos que permitem alternativas a alguns dos pontos citados por Chevallard (2000). Ele reconhece que o conhecimento contido nos manuais didáticos, em geral, é um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. Mas, alerta que o limite de sua simplificação e aplicação para fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta constitutivamente é ferida como princípio.

Os manuais didáticos são submetidos a estes princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber sólido. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para a ciência.

Adiciona-se à solidez do saber outro ponto de vista essencial. Os livros didáticos não devem apenas fornecer um saber assegurado cientificamente, mas também treinar no “espírito da ciência” a capacidade de pensar e conhecer das alunas e dos alunos, ou seja, tornar compreensíveis e aplicáveis na prática os pontos de vista elementares e os procedimentos metódicos da racionalidade. Os livros didáticos que correspondem a este ponto de vista são dispostos como livros de tarefas. Eles fornecem para as respectivas exposições históricas materiais e indicações para seu processamento, com os quais o convívio interpretativo com o passado humano é praticado como procedimento metódico, a capacidade de crítica é treinada e as compreensões do desempenho e dos limites do conhecimento histórico são obtidas (RÜSEN, 2012, p. 170).

A legitimidade das duas formas de entendimento é clara, uma não substitui a outra, mas sim caminham paralelamente esclarecendo os questionamentos dos pesquisadores

A presença dos fundamentos da transposição didática vem permeando diversos trabalhos acadêmicos nas últimas décadas, de forma particular, as investigações que têm como preocupação a prática de professores e/ou a forma pela qual eles organizam suas aulas, bem como a relação com o conhecimento ou conteúdo que ensinam.

O artigo “Professores entre saberes e práticas” de Ana Maria Monteiro, 2001 para revista Educação & Sociedade, apresenta esses aspectos da teoria da transposição didática. A autora, descrevendo o papel dos professores na aprendizagem histórica, apresenta um dos pontos da teoria de Chevallard, quanto ao que este autor acredita serem os verdadeiros executores do processo da transposição.

Chevallard chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores eles mesmos e, sim, por aqueles técnicos, representantes de associações, militantes, que compõem a noosfera, e que efetivamente realizam a passagem do saber sábio ao saber ensinado, em diferentes momentos, quando surge a necessidade de sua renovação ou atualização. Os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática. Quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo (MONTEIRO, 2001, p. 129).

O processo de seleção e organização do que deve ser ensinado não é feito na sala de aula pelos professores, mais sim por aqueles que compõem a “noosfera³⁵”. A transposição didática de Chevallard (2000) se traduz por um processo no qual o conhecimento acadêmico, ou saber sábio, passa por um processo e é transformado em outro saber que será objeto de ensino.

A obra “La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado” de Chevallard é bastante utilizada por didaticistas da História, embora pensada originalmente para o ensino de matemática. A esta tese interessa a utilização de seu conceito nos manuais didáticos de História. A forma como estes incorporaram a teoria

³⁵ Na noosfera estariam incluídos os matemáticos (ou historiadores), as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão; no sistema didático *stricto sensu*, atuam professores e alunos; a noosfera seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, dela participando, em posições diferenciadas: “os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandato (do presidente de uma associação de professores ao simples professor militante) encontram, de forma direta ou indireta (através do libelo da denúncia, da pressão da reivindicação, do projeto transacional, ou dos debates surdos de uma comissão ministerial), os representantes da sociedade (os pais de alunos, os especialistas da disciplina que militam pelo seu ensino, os representantes dos órgãos políticos).” (CHEVALLARD, 2000, p.25)

de Chevallard (2000) serve de referência para a análise das narrativas desses manuais didáticos, sobre o Islã.

Segundo Schmidt (2017b) os manuais de história apresentam um tipo de organização da narrativa semelhante ao que Chevallard define como Transposição Didática, o que produz uma espécie de “anonimato” na percepção que estudantes elaboram a partir dos manuais. Ao se referirem ao manual, poucos estudantes, citam o nome do autor ou entendem este como aquele que pensou e produziu a narrativa. Ao se referirem sobre um conceito substantivo que aprenderam, citam apenas o “livro de História” como sendo fonte de um determinado conceito³⁶.

No projeto “Educação histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico”, a pesquisadora Marlene Cainelli e seu grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, trabalharam com as séries iniciais do ensino fundamental de uma escola particular. Uma parte dos resultados da pesquisa, de três anos, foi apresentada no artigo Educação histórica: o desafio de ensinar História no ensino fundamental de 2009³⁷. Na fase de observações das aulas foi constatada a passividade da professora e dos estudantes com relação ao conhecimento histórico presente no manual. Uma das organizadoras do trabalho, Oliveira (2006) diz que “a noção que as professoras passam sobre a aprendizagem em História é marcada pela ideia de passividade do estudante em face ao conteúdo a ser apreendido, neste sentido qualquer livro ensina” (OLIVEIRA, 2006, p. 90).

Tudo isso não é novo e, por essa razão, só foi mencionado de maneira resumida para sublinhar a referência à ciência presente nos manuais didáticos de História e ao trabalho com os manuais didáticos. Ao mesmo tempo, para tornar claro que esta presença não é tão óbvia e simples quanto pode parecer.

O trabalho com os manuais didáticos pressupõe que o seu uso, pelo professor traga evidentemente um conhecimento do objeto de saber, mas também do modo pelo qual os estudantes constroem seus conhecimentos.

Pois a referência à ciência dos livros didáticos e da análise do livro também revela problemas. Esses problemas se fundam elementarmente no fato de que o aprendizado escolar não é primariamente concebido em relação com a ciência, mas sim para ajudar os jovens a atingir as competências culturais com as quais poderão se tornar membros plenos de sua sociedade. Para a história, portanto, o parâmetro do aprendizado não é a ciência da história, mas sim a cultura histórica de um país. A ciência pertence a esta cultura, mas apenas como parte,

³⁶ Anotações das aulas que ocorreram no segundo semestre de 2017. Os jovens estudantes se referem a outras fontes além do manual didático ou livro didático, como as mídias e o próprio professor.

³⁷ SCHMIDT. BARCA. **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ed Unijuí. Ijuí, 2009.

como subsistema que precisa ser diferenciado de outras áreas, uma vez que deva ficar claro do que se trata no aprendizado histórico como um todo (RÜSEN, 2012, p. 170 -171).

A afirmação de que a ciência não é o objetivo primeiro do ensino de história, e sim atingir as competências culturais para tornar os estudantes “membros plenos de sua sociedade” pode justificar os resultados encontrados pelos pesquisadores do projeto “educação histórica” da Universidade Estadual de Londrina Paraná. A passividade, tanto de professores como estudantes, pode ser uma característica mais corriqueira do que se pressupõe e a forma como são construídas as narrativas presentes nesses manuais (sem ter a ciência com objetivo primordial do ensino de história) pode dar uma pista sobre a maneira pela qual professores e professoras de história têm utilizado este artefato da cultura escolar.

A professora Roxane Rojo identificou o uso que os professores e estudantes fazem dos manuais didáticos, uma pista sobre a descaracterização deste artefato, quanto à autoria, na hora de sua utilização.

o livro didático (doravante LD) ainda é uma ferramenta fundamental para os alunos e professores. Do ponto de vista do aluno, o uso do LD é importante, pois é um material que permite o discente acompanhar e registrar as aulas em sala como também auxiliá-lo nos estudos em casa. Do ponto de vista do professor, o uso do LD, segundo a autora, pode servir como arquivo de textos (ou exercícios) a serem selecionados para compor sua aula ou como apoio em projetos de ensino, utilizado de maneira flexível e subordinado ao próprio projeto do professor. Nesse caso, o professor ganha autoria no processo de ensino, uma vez que o livro é tomado apenas como instrumento (ROJO, 2000, p 38)³⁸.

A forma de utilização do manual e a falta da ciência como objetivo principal do ensino de história para os estudantes podem justificar a teoria de Chevallard (2000) quanto a Transposição Didática.

Todo pesquisador deve por meio de uma publicação em uma revista científica tornar acessível a todos os resultados de sua pesquisa. Para isso, ele deve transformar toda a história de seus trabalhos. Ele elimina todas as reflexões inúteis, os erros, as estratégias utilizadas e que não deram certo ou que não tinham importância na resolução do problema. Além disso, ele não apresenta suas próprias motivações nem sua concepção da ciência. Ele despersonaliza o saber que comunica. Elimina também toda a história passada desse saber; e, eventualmente, não o relaciona com o problema particular que queria resolver inicialmente. Ele descontextualiza e destemporaliza o saber comunicado. Define previamente o vocabulário novo na forma de definição, que só é compreendida pelo leitor que possui os conhecimentos indispensáveis para assimilar o novo saber, objeto da comunicação. Outros pesquisadores retomarão esse novo

³⁸ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modos de transposição dos PCNs à práticas de sala aula: progressão curricular e projetos. Campinas: Cidades das Letras. 2000.

saber para aplicá-lo na resolução de problemas. Nesta ocasião, eles o transformarão, o generalizarão em caso de necessidade. – O ensino de um saber (PINHEIRO, 2014, p. 49).

O conhecimento produzido pelo pesquisador, quando tornado utilizável, por exemplo, em publicações como os manuais didáticos, já vem descontextualizado e destemporalizado. Os autores de manuais didáticos de História, se não tiverem como objetivo a construção de uma narrativa que priorize a ciência com objetivo da aprendizagem histórica vão novamente transformar o conhecimento e recontextualizá-lo, para solução de problemas específicos. Nesta equação temos ainda o estudante que repersonaliza esse conhecimento depois do trabalho do professor.

Esta recontextualização e repersonalização constituem o trabalho do professor. Não se trata de reconstituir a origem histórica da descoberta desse saber, bem como das dificuldades que, possivelmente, o acompanharam, mas criar um caminho mais curto para o aluno partir da construção de seus conhecimentos. O trabalho do professor seria semelhante ao inverso do trabalho do pesquisador. O professor deve construir situações-problema em que o conhecimento apontado seja recontextualizado e repersonalizado em vista de se tornar um conhecimento do aluno, ou seja, uma resposta mais natural às condições indispensáveis para que esse conhecimento tenha um sentido (PINHEIRO, 2014, p.50).

Outro processo que acontece na transposição didática seria a “dessincratização”. Para Chevallard (2000) o conceito de “dessincratização” do saber é onde acontece a separação do saber em saberes pontuais. Essa especialização provocaria o desligamento dos vínculos autorais. O conhecimento é apresentado como um saber despersonalizado.

Com efeito, por causa da exigência da explicitação discursiva, o "conhecimento" primeiro leva à delimitação do conhecimento parcial, cada um dos quais se expressa em um discurso (fisicamente) autônomo. Este processo produz um "desequilíbrio" do conhecimento, isto é, a dessincretização³⁹ e, em particular, o processo introduz uma diferenciação entre o que pertence propriamente ao campo delimitado e o que, de forma implícita (mas realmente) presente (no sincretismo que realiza todo o conhecimento em ação), não é formalmente identificado como tal. Esse processo também produz uma diferenciação entre o que, presente no próprio texto, constitui o objeto de seu discurso (noções de história), e o que, sendo necessário para a construção do texto, não é seu objetivo (CHEVALLARD, 2000, p. 69).

³⁹A Transposição Didática deve explicitar: a **dessincretização** do saber: a separação, do saber, em saberes 'pontuais'; a despersonalização do saber: refere-se à descontextualização, ou seja, não personalização do saber, com o intuito “de dar um caráter mais geral, descontextualizado e não personalizado, ao saber”.

A consciência da delimitação do conhecimento pelo processo da Transposição Didática, muitas vezes, está presente nos agentes numa posição de desconhecimento. Os autores de manuais justificarão suas "escolhas" (condicionadas pelas exigências estruturais do sistema didático) por meio de razões contingentes, utilizadas em um discurso como "os limites do estreitamento do presente trabalho" e frases como "o espírito desta coleção" etc.

Os limites entre o que é ensinado e o saber sábio, segundo Chevallard (2000) têm como um dos seus elementos a especialização que fragmenta o conhecimento e que está presente, por exemplo, nos manuais didáticos. A justificativa das escolhas dos autores desses manuais pode estar no entendimento dos mesmos quanto ao que deve ou não ser ensinado.

As discussões sistematizadas por Chevallard (2000) entendem que o conteúdo acadêmico é o ponto de referência e deve, por meio de um processo de didatização, ser transformado em um conhecimento escolar. Destaca-se, nessa vertente, a preocupação com o ensinar, tendo como instrumento o conteúdo a ser ensinado. Assim Chevallard define a transposição didática:

Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto der enseñanza, es denominado la transposición didáctica (CHEVALLARD, 2000, p. 45).

As transformações adaptativas que sofre o conhecimento acadêmico para ser ensinado, segundo esse autor, faz com que esse elemento sofra certas deformações, que o tornarão apto a ser ensinado⁴⁰. Diante do entendimento de Chevallard (2000) é possível analisar as narrativas dos manuais, observando se o processo descrito por este autor está presente nas narrativas desses manuais.

A teoria da transposição didática não foi criada por Chevallard. Boa parte das explicações que este autor apresenta em sua teoria está baseada no trabalho de Michel Verret (1975), como a explicação que ele faz da ocorrência dos saberes ensináveis (e ensinados) e os saberes não ensináveis, ou como diz, não escolarizáveis⁴¹. Desde então, as discussões sobre a transposição didática foram pensadas inicialmente em relação à Didática da Matemática, alcançando gradativamente outras áreas.

⁴⁰CHEVALLARD, 2000, p. 16.

⁴¹VERRET, M. (1975) *Le temps des études*, 2 volumes. Paris: Librairie Honoré Champion. p. 146 -147)

Monteiro (2002) citando e comentando a obra de Chevallard, diz que, para este autor, o saber ensinado é naturalizado, tornando-se um saber sem história, como algo que não é de nenhum lugar, e não se legitimando mediante o recurso à autoridade de um autor, aparece na escola como um saber exilado de suas origens. Para Chevallard, essa naturalização é possível porque o sistema didático é aberto e compatível com o seu contexto, tanto no que se refere ao saber acadêmico como à cultura em que se insere e com a qual a escola se relaciona. (MONTEIRO, 2002, p. 80).

Autores, como Forquin (1996), questionam se “o modelo da transposição” didática é universalmente aplicável, e se é ele que melhor explica a “lógica profunda” do currículo. Caillot (1996, p. 23) revela que o conceito de transposição didática é questionado por estudiosos da didática de outras disciplinas escolares que contestam o fato do saber sábio ser a única referência/fonte para o saber ensinado. Existe saberes ligados às práticas sociais e linguísticas que não pertencem ao saber acadêmico elaborado pela comunidade científica e que fazem parte da elaboração do saber escolar. O contexto social, as escolhas econômicas ou políticas vão ter grande influência nas opções didáticas⁴². Caillot (1996) comenta também que, no caso das ciências sociais, mais especificamente da história, o significado é fundamental, havendo possibilidade de existência de diferentes versões e interpretações.

Nos procedimentos previstos na transposição didática, o texto do pesquisador se desprende do contexto e se despersonaliza ao ser transcrito no manual didático. As questões das narrativas que estão presentes nos manuais são respondidas com a intencionalidade do autor, o conteúdo das narrativas sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-las aptas a estarem entre os objetos de ensino. No procedimento de aprendizagem da educação histórica o material produzido pelo historiador/pesquisador pode ser utilizado como fonte secundária, somado às fontes primárias, não dependendo exclusivamente do manual didático, mas utilizando-o como orientador das atividades em sala na aula de História. As narrativas dos manuais, desde que pensadas na lógica da aprendizagem histórica pelo desenvolvimento da consciência histórica, na lógica da ciência da história, não se despersonalizam, e se caso não

⁴²Monteiro (2001) citando Audigier, Crémieux e Tutiaux-Guillon (1994), mostra como o saber escolar não “funciona” como os saberes sábios, constituindo estes dois tipos de saberes diferentes. Os saberes escolares são regidos pelos constrangimentos escolares em si mesmos e pelas finalidades que a escola lhes dá. Esses autores, ao questionar certo “mecanicismo” presente na obra de Chevallard, confirmam, por outro lado, a diferenciação entre os saberes. (MONTEIRO, 2001, p. 127)

estiverem dentro da racionalidade da didática da história, o trabalho do professor faz com que retomem as diretrizes desta didática com o uso complementar de fontes.

O ensino de história baseado no uso da teoria da didática da história prevê o uso dos eventos do passado, sem que estes sejam despersonalizados e descontextualizados. Uma das tarefas do professor seria, justamente, considerar que toda criança e jovem (estudantes) dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo. É fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da História.

Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) deve organizar metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens (estudantes) interpretar e problematizar esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente. O problema corrente da despersonalização dos manuais didáticos de História é um problema a ser debatido nos fóruns apropriados, o reconhecimento do uso da transposição didática como elemento estrutural desses manuais, pode ser relativizado, diante de outras possibilidades de construção das narrativas (históricas), presentes nestes. A Educação Histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, do desenvolvimento da competência narrativa, proposta por Rüsen, oferece caminhos para o aprendizado histórico.

2.6.2 – A Perspectiva da Mudança Conceitual e os Manuais Didáticos.

A aprendizagem pela Mudança Conceitual é utilizada por alguns autores, e pesquisadores, como forma de se buscar um aumento na experiência histórica dos estudantes. No manual português analisado, no quarto capítulo, esse conceito foi incorporado no projeto do manual, o que justifica a sua incorporação como uma forma da relação entre a cultura histórica e a cultura escolar.

Em 2013 a pesquisadora Isabel Barca deu uma entrevista para a revista Nova Escola, para a qual respondeu várias questões sobre o ensino de História. A resposta à pergunta sobre os procedimentos que o professor deveria ter numa aula de História, segundo a estratégia organizada pela autora, ajuda a esclarecer o que seria a

aprendizagem pela Mudança Conceitual. **O que é a aula-oficina? Barca (2013) responde**

É um modo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas as dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado⁴³ (BARCA, 2013, p. 1).

A resposta ajuda a esclarecer o que seria a concepção de Mudança Conceitual⁴⁴. O professor seleciona o conteúdo substantivo, investiga através de algum instrumento quais seriam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre esse conteúdo, verifica os resultados dessa investigação, após isso orienta as análises dos estudantes, verifica os resultados, apresenta e avalia se houve mudanças no entendimento dos estudantes sobre este conteúdo reconceitualizando-o.

O texto “Aula Oficina” de Isabel Barca de 2004 tornou-se um clássico como contribuição metodológica para as aulas dos professores de História, em especial no Estado do Paraná, nos municípios de Araucária, Curitiba, São Jose dos Pinhais e outros, muito pelo trabalho das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca, nas visitas que fez ao Brasil desde 2007.

O professor pesquisador Thiago Divardim Oliveira (2017), utilizando a metodologia de inventário de Gramsci (1984) que busca por meio de um “conhece-te a ti mesmo” identificar as camadas que compõem as discussões apresentadas pelos vários autores⁴⁵ faz um inventário das discussões apresentadas por Barca a respeito da mudança conceitual, em vários textos. O autor diz que

⁴³Entrevista dada pela historiadora Isabel Barca, a jornalista Bruna Nicolielo, com o título Isabel Barca fala sobre o ensino de História. Revista Nova Escola 01.03.2013. Acesso em 10.01.2018. <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>.

⁴⁴ Sobre a mudança conceitual as discussões se iniciaram na década de 1970 com os primeiros trabalhos de investigação em educação em ciência. Os fundamentos das discussões inicialmente foram da psicologia, principalmente a partir das contribuições de Piaget e Ausubel. Entretanto com o desenvolvimento de muitas pesquisas ao longo dos anos, outras influências epistemológicas com as teorias racionalistas contemporâneas advindas das discussões de Gaston Bachelard sobre o campo da ciência (OLIVEIRA, 2017, p. 241).

⁴⁵OLIVEIRA, 2017, p. 280)

Para uma abordagem temática da mudança conceitual a referência fundamentada foi “Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio pedagógico Epistemologicamente Fundamentado”, da pesquisadora Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos. Pesquisadora portuguesa licenciada em Ciências Biológicas. A indicação dessa obra está relacionada à pesquisadora Isabel Barca como base fundamental das discussões em torno da mudança conceitual (OLIVEIRA, 2017, p. 239).

A obra de Santos (1998) serviu como base para Barca construir as discussões em torno deste tema. Santos (1998) diz que existem alguns pressupostos basilares a respeito da mudança conceitual. O primeiro seria que os indivíduos possuem representações idiossincráticas da realidade; o segundo pressuposto seria que o elemento a que se refere como realidade e as interpretações variam de sujeito para sujeito; e o terceiro, que das ciências podemos obter diferentes representações da realidade⁴⁶. Sobre o conceito de representação a autora diz que

São, pois, visões do mundo e visões de nós próprios inseridos nesse mundo, construídas em função da dialética bipolar do sujeito/objeto. De facto, pressupomos que a realidade é sempre apercebida de forma pessoal pelo sujeito sendo essa percepção dependente das representações preexistentes em cada um. Assim a representação que temos do mundo é sempre subjetiva. É como se fôssemos um espelho onde se constrói uma representação da realidade que têm a ver com essa realidade, mas também com o espelho onde ela se projecta. Por conseguinte, a mesma realidade está na origem de muitas representações diferentes (SANTOS, 1998, p. 21)

Oliveira (2017) reconstrói as referências teóricas de Barca, quanto à mudança conceitual. No seu entendimento, Santos (1998), constrói com suas argumentações a base do que mais tarde será a “aula oficina” de Barca. Oliveira (2017) continua a destacar que existem diferentes tipos de representações científicas na vida em sociedade que se relacionam com o ensinar e aprender. Uma das preocupações básicas das discussões sobre a mudança conceitual seria que a existência a priori de representações implica na discussão sobre formas de partida e de chegada entre concepções iniciais e outras mais elaboradas. Um dos pontos importantes destacados por Santos (1998) seria que as discussões em torno da mudança conceitual têm se baseado

No pressuposto de que não se pode teorizar sobre os modelos de aprendizagem se não houver uma reflexão sobre a ciência que se ensina. A partir disso os modelos de aprendizagem tendem a sair de uma concepção de aquisição de conceitos para uma ideia de mudança conceitual em que a ideia de mudança passa a ser percebida como qualitativa (OLIVEIRA, 2017, p. 241).

⁴⁶SANTOS, 1998, p.21)

Para Thiago Oliveira são desses pressupostos que partiram as discussões relacionadas à “aula oficina” de Isabel Barca. Seria a necessidade de levar sempre em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, para depois buscar a mudança conceitual, de modo que o papel dos envolvidos fosse ativo em busca de uma progressão, que partiria do familiar para um momento em que se demonstra a aprendizagem.

Os passos metodológicos da “aula oficina” de Barca inicialmente procuram identificar as ideias prévias dos estudantes, como dito acima. O objetivo seria verificar a progressão ou não das ideias dos estudantes quanto ao conteúdo proposto pelo professor. Os passos para isso seriam

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias dos alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (BARCA, 2012, p. 46 – 47)

A pesquisadora, tendo como uma de suas preocupações a questão da progressão, desenvolveu, em várias pesquisas, possibilidades de acompanhar os desenvolvimentos dos estudantes a partir de níveis progressivos relacionados à ideia de empatia histórica. Os cinco níveis conceituais de elaboração crescente são: 1) História, 2) A explicação correta, 3) Quanto mais fatores melhor, 4) Uma explicação consensual e 5) Perspectiva⁴⁷.

Esses cinco níveis identificam a progressão dos estudantes, identificando os estágios que estes se encontram quanto ao pensamento histórico apontando outras intervenções por parte do professor. Barca (2012) ressalta que não existem receitas fixas, quanto ao ensino aprendizagem da história, mas que a aula oficina é uma proposta para a aprendizagem mais ativa dos estudantes. Segundo Oliveira (2017) os méritos dessa pesquisadora são inegáveis, neste campo, os esforços realizados em demonstrar por meio da epistemologia da história algumas questões que estavam referenciadas na

⁴⁷OLIVEIRA, 2017, p. 247.

psicologia, ajudam a fundar uma perspectiva própria da educação história quanto à mudança conceitual.

A adoção do paradigma narrativístico de Jörn Rüsen, quanto ao aprendizado histórico baseado no desenvolvimento da consciência histórica, não impede que se dialogue com a perspectiva de Barca, quanto à aprendizagem histórica.

Thiago Divardim Oliveira (2017) aponta no inventário que fez das influências das várias teorias na obra de Barca, que essa autora inseriu o conceito de consciência histórica nos seus textos, embora tenha mantido o esquema da aula oficina na metodologia de ensino da história. Oliveira (2017) destaca que houve uma mudança grande quanto à análise das narrativas dos estudantes nos textos de Barca a partir de 2012. A inserção da consciência histórica, fez com que as análises das narrativas passassem a se preocupar menos com a progressão do pensamento dos estudantes e mais com a relação que estes possuem no presente em relação com o passado, para esse autor as análises se aproximaram mais do conceito rüseniano, embora ainda utilize a ideia de mudança conceitual.

A pesquisadora Isabel Barca formou uma geração de professores/pesquisadores em Portugal e outros países. Uma parte deles, além das atividades em escolas, também escreve manuais didáticos ou formam outros professores em outras áreas assim como na Pós-Graduação de História. O manual português que iremos analisar é um exemplo disso, uma parte dos autores foi aluno na graduação e no pós da professora doutora Isabel Barca.

2.6. 3 O Paradigma Narrativístico e os manuais didáticos

Segundo Jörn Rüsen (2001) narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da História, como paradigma narrativístico. O autor diz desconhecer contestações sobre o caráter narrativo do pensamento histórico (RÜSEN, 2001. p. 150).

Narrar é um tipo de explicação, exige por isso um modo próprio de argumentação racional em busca de constituição de sentido. Para Rüsen (2001) o sentido é mais fundamental que a racionalidade. A racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo da constituição de sentido que consiste na forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para se chegar a isso a narrativa precisa ser

concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico (RÜSEN, 2001. p. 154).

Os paradigmas podem ser definidos como consolidações de um determinado tipo de racionalidade. A consolidação aqui se refere ao modo de especialização do campo da ciência da História. O paradigma que interessa aqui é aquele ligado a narrativa histórica, visto que existem outras formas de narrativas (RÜSEN, 2001, p.152).

Um paradigma da constituição narrativa de sentido histórico leva em conta os fatores mentais determinantes da narrativa histórica e seu contexto sistemático. Ele precisa identificar, distinguir e articular os princípios necessários um a um e suficientes em seu conjunto, que fazem a constituição histórica de sentido aparecer como um processo que obedece a determinados fatores e que pode ser reconstruído e entendido a partir deles (RÜSEN, 2001.p. 161).

A explicação teórica do tipo de racionalidade na constituição histórica de sentido é chamada por Rüsen (2001) de “paradigma” ou “matriz disciplinar”. Ao desenvolver essa “matriz” ou “paradigma”, Rüsen teve a pretensão de explicitar os múltiplos fatores que regulam o processo cognitivo de uma cultura como um contexto sistemático que pudesse servir para delimitar um determinado tipo de conhecimento e de interpretação (RÜSEN, 2001. p. 161).

O paradigma narrativístico, segundo o autor, deve passar por um processo que segue determinados fatores, que podem ser reconstruídos. Jörn Rüsen (2001) considera determinantes cinco fatores:

- Carências de orientação, da vida humana prática decorrentes das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano;
- Diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado se baseiam na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas e categorizações implícitas e explicativas;
- Métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam;
- Formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz de interpretação;
- Funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de concepções da identidade histórica (RÜSEN, 2001. p. 162).

Os cinco fatores não são uma série de etapas sucessivas e estanques, eles se condicionam mutuamente e fazem parte de um sistema complexo. Rusen (2001) explica o funcionamento desse sistema, de modo que as

Diretrizes de interpretação podem estar dadas, por exemplo, nas formas de representação; estas, por sua vez, podem depender de concepções teóricas do processo histórico. Para a construção e a utilização desse conjunto, é importante que os elementos da vida prática (carências e funções de orientação) sejam articulados com os elementos “teóricos” de maneira a tornar visível e inteligível o enraizamento da constituição de sentido na vida prática, assim como é importante que esta constituição possua autonomia com respeito aos atos concretos dessa mesma vida (RÜSEN, 2001, p 162)

Dentro desses cinco fatores, Rüsen (2001) diz ter identificado três dimensões da constituição histórica de sentido, que possuem interdependência que transparecem em todos os modos do saber histórico.

- 1) Na inter-relação entre as carências de orientação e as funções de orientação cultural, a constituição histórica de sentido é determinada por uma estratégia política da memória coletiva;
- 2) Na inter-relação entre as diretrizes de interpretação e os métodos de elaboração da experiência, a constituição histórica de sentido é determinada por uma estratégia cognitiva da produção de saber histórico;
- 3) E, na inter-relação entre as formas de representação e as funções de orientação, a constituição histórica de sentido é determinada pela estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica (RÜSEN, 2001. p. 163).

A inter-relação entre as carências de orientação e as funções de orientação cultural requer um conhecimento transdisciplinar. Na estratégia política, os códigos metódicos das tratativas no e sobre o pensamento histórico se desfazem no discurso da memória coletiva. Isso quer dizer que a regulabilidade requerida pelas pretensões de racionalidade do pensamento histórico se transforma em disputas, nas quais as estratégias políticas da luta pelo poder desempenham um papel, enquanto novo componente do pensamento histórico, no seu dimensionamento intersubjetivo e em sua configuração comunicativa (RÜSEN, 2015a. p. 88).

Na inter-relação entre as diretrizes de interpretação e os métodos de elaboração da experiência, os motivos determinantes do movimento intelectual são do tipo estratégico (estratégia cognitiva da produção de saber histórico). “Estratégia” significa, neste contexto, que as tratativas se dão em função de uma finalidade na forma de pesquisa. Determinantes aqui são os procedimentos metódicos. O trato comunicativo se aplica às perspectivas e aos modelos de interpretação. Busca-se nele a capacidade de apreender os dados empíricos e de explicar, interpretativamente, os conteúdos obtidos das fontes (RÜSEN, 2015a. p. 85).

Na inter-relação entre as formas de representação e as funções de orientação, a estratégia estética da poética e da retórica demonstram como o saber histórico obtido

pode ser apresentado. A meta das considerações metódicas acerca da apresentação histórica não é, primeiramente de cunho cognitivo, mas sim estético e retórico. Estruturas cognitivas são transpostas em estéticas que, por sua vez, precisam desembocar em uma estratégia de tratamento retórico dos problemas culturais de orientação. Trata-se da interação entre o saber empírico com explanação interpretativa de eventos passados e a formação textual com coerência narrativa própria e critérios de plausibilidade. (RÜSEN, 2015a. p. 86)

As abordagens cognitiva, política e estética impedem que se restrinja o olhar como mera narrativa histórica. Tanto a diversidade dos fatores regulativos quanto as múltiplas dimensões da constituição histórica de sentido suscitam a questão daquilo que assegura a inter-relação e a coerência dos fatores e das dimensões. Esta questão visa um metacritério sintetizador descrito como o critério de sentido da narrativa histórica (RÜSEN, 2001, p. 163).

Narrar é um tipo de explicação, exige por isso um modo próprio de argumentação racional em busca de constituição de sentido. Para Rüsen (2001) o sentido é mais fundamental que a racionalidade.

A concepção como uma operação mental da constituição de sentido e a ponderação que a narrativa deve ter, na hora de produção, interessa muito, pois estas preocupações iniciais podem vir a se transformar em critérios de análise para as narrativas selecionadas nos manuais brasileiros e portugueses.

Outro critério de análise nasce do fato de que a narrativa nem sempre é histórica. Como analiso manuais didáticos de História, a verificação da existência de narrativas históricas nos manuais e a identificação de outros tipos de narrativa nesses artefatos são de grande importância para o trabalho. Segundo Rüsen (2001) no sentido coloquial do termo, “histórico” significa que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea (RÜSEN, 2001, p. 154).

Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos é situada no contexto próprio a esses acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível (RÜSEN, 2001, p. 155).

A constituição histórica de sentido torna presente o passado e isso deve ser demonstrado nos diversos fenômenos, que devem preencher as condições para que uma narrativa de história possa ser caracterizada como “histórica”. Para tanto, é útil

recorrer à análise das situações arquetípicas de comunicação na narrativa histórica. Com esse modelo pode-se estipular com mais exatidão em que sentido símbolos, imagens, palavras isoladas, alusões e semelhanças podem ser considerados “históricos” estes serão históricos se o sentido intencionado abranger um contexto narrável entre o passado, o presente e, também o futuro.

O sentido histórico requer três condições: formalmente, a estrutura de uma história; a segunda seria materialmente, a experiência do passado; e funcionalmente, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo. Segundo Rüsen (2001) uma teoria da narrativa histórica que organize os pressupostos, os modos, o alcance sincrônico e diacrônico, assim como as funções da constituição histórica de sentido, fornece também o quadro de referências para a análise empírica, pragmática e normativa no trato com a História (RÜSEN, 2001, p. 161).

É com esse questionamento que dirigi a minha lente para a teoria de Rüsen. Busquei no paradigma narrativístico desse autor, argumentos e subsídios para discutir e analisar o conteúdo das narrativas nos manuais. Uma vez que este é um precioso arcabouço teórico para a discussão a partir das três dimensões históricas de sentido. As estratégias políticas, cognitivas e estéticas para o estabelecimento de sentido trazem consigo, se aplicadas às análises das narrativas, uma referência para o pesquisador, um rumo, para que não se perca nas tentações da encruzilhada teórica.

3. REGULAMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR: A PRESENÇA DO ISLÃ EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS E PORTUGUESAS E OS MANUAIS DIDÁTICOS.

Uma maneira de se apreender as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar pode ser pela análise de como determinados acontecimentos históricos são "pedagogicizados", isto é, normatizados com a finalidade de serem ensinados, por meio de diretrizes e/ou propostas curriculares. Esta questão norteou o trabalho realizado no mestrado, que teve como objeto principal investigar as relações entre diretrizes curriculares brasileiras e a produção de manuais didáticos, tendo como foco a inserção do conteúdo Islã em manuais produzidos no Brasil, no período de 1911 e 2011.

Parte-se do pressuposto de que o ensino de História só encontra sentido na vida prática humana e o aumento permanente das experiências temporais que são processadas num movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu, levam a questionamentos sobre o quanto do passado está presente nas legislações atuais que regem o ensino de História. No entanto, historicamente, tem sido conferido ao Estado, a função precípua de selecionar e normatizar os conteúdos a serem ensinados, de modo que "alguns significados e práticas são escolhidos como importantes e outros são menosprezados, excluídos, diluídos ou reinterpretados". (APPLE, 1982, p.125⁴⁸). Neste processo, as diretrizes e/ou propostas curriculares, impostas pelos respectivos governos, em determinados contextos políticos têm cumprido um papel de estruturar as funções da escola em determinadas configurações políticas de poder. Além de atuar no processo de "pedagogicização", elas regulamentam as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, na definição dos conteúdos e da forma de se ensinar, atuando de maneira objetiva na elaboração dos manuais didáticos.

No intuito de compreender este movimento contínuo, foi necessário se investigar os contextos da criação de leis que regeram e regem o ensino de História no Brasil e em Portugal. Cabe ressaltar que, em ambos os países, há uma tradição centralizadora e destacada do papel do Estado na produção de propostas e/ou diretrizes curriculares.

⁴⁸ APPLE, 1982. p, 125.

3.1 Diretrizes curriculares brasileiras e a presença do Islã.

Para Marc Ferro (1983) o passado tem algumas funções, entre elas, a glorificação da Pátria e a legitimação de determinada cultura pelo Estado. Dentro dessa racionalidade estão os meios pelos quais o Estado, por meio de sua política e de seus programas educacionais divulga e impõe seus projetos políticos para a sociedade. Entre os programas oficiais estão as sucessivas reformas curriculares que, de maneira expressiva, repercutem na produção de manuais didáticos. Assim, tornou-se importante investigar os programas oficiais de ensino no Brasil, ou seja, as leis que determinaram o que deveria ser ensinado, e de que maneira. Não esquecendo as reflexões feitas pelo historiador Marc Ferro sobre as ações dos grandes financiadores de mídias, na tentativa de produção de um passado único, uniforme, que atendesse aos seus interesses. É nesse modelo de passado que a dimensão “política” apresenta os critérios determinantes da legitimação histórica do poder. No que diz respeito às leis, elas podem ter influenciado como o tema Islã foi escolhido para ser incluído nos manuais didáticos de História. Isto porque os manuais foram e são construídos a partir das propostas curriculares que remetem às legislações que regem o ensino de História.

Segundo Jörn Rüsen (2014b) existe uma grande interferência da dimensão política, por meio da intervenção do Estado, na dimensão cognitiva histórica dos sujeitos a partir da relação com os manuais escolares de História. Neste sentido, segundo Sobanski (2008), a cognição histórica não é algo natural, inerente, mas um produto do conhecimento histórico. Os conceitos históricos presentes nos manuais são de grande importância para essa dimensão cognitiva histórica. As ações dos agentes oficiais, na seleção e escolha desses conceitos têm grande relação com o que chega às aulas de História, e pode ser mediado pelos professores com seus estudantes. No Brasil, a seleção de conteúdos para o ensino de História sempre esteve ligada às tradições europeias, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX). No início do século XX, prevalecia o ensino da História Universal, seguindo a organização e o esquema “quadripartite europeu”: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Segundo Jean Chesneaux (1995) esta divisão de tempo é uma sistematização “bem francesa” que

possui várias funções, entre elas estão: a função pedagógica⁴⁹, a função institucional⁵⁰, a função intelectual⁵¹ e a função ideológica e política, que segundo o autor reduzem quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal, e por esse motivo essas funções fazem parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (CHESNEAUX, 1995. p. 95).

Esta e outras questões foram sistematizadas como resultados de questionamentos realizados por Bertolini (2011), dissertação de mestrado, esta pesquisa trouxe a constatação que manuais didáticos de História franceses eram utilizados em instituições de ensino brasileiras, desde o século XIX, como foi o caso do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Muitos autores de manuais, alguns professores dessa instituição, traduziram e adaptaram esses manuais franceses. Constatou-se que, no esquema do eurocentrismo e do quadripartismo o Islã foi incorporado aos manuais franceses como cultura periférica que ganha o *status* de conteúdo quando do seu contato com as nações europeias.

3.2 Didática e Aprendizagem de História: a Ideia de Islã na Cultura Escolar do Brasil

Para Jörn Rüsen (2012) o aprendizado determina a significância do assunto da Didática da História, bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas. Para o autor, o que não pode ser esquecido é o fato de que o ensino de História afeta o aprendizado da História e este configura a habilidade dos sujeitos se orientarem na vida e a sua capacidade de formar uma identidade histórica coerente e estável. Os especialistas estão de acordo que o manual didático é uma das mais importantes ferramentas para o ensino de história, por isso existe um grande interesse em entender o alcance prático do manual de história. Os estudiosos dos manuais estudam as mensagens políticas contidas nestes, bem como analisam a forma pela qual são forjados à luz de legislações que, no caso do Brasil, impõem limites aos autores e editoras na hora de sua feitura.

⁴⁹Função Pedagógica – Essas quatro grandes seções Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea formam a armação dos programas de ensino secundário, dos cursos e programas universitários de História, dos concursos de admissão nas escolas normais superiores, dos concursos “de recrutamento” (Capes, efetivação). O que implica de imediato, a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas (CHESNEAUX, 1995. p, 93).

⁵⁰Função institucional – É com base no quadripartismo que se efetua a denominação das cátedras de ensino nas universidades (Idem, p. 94)

⁵¹Função intelectual – O quadripartismo forma a base da divisão do trabalho de investigação entre os historiadores, e suas quatro zonas são outros tantos subconjuntos fechados sobre si mesmos. (Idem, p 94)

3.2.1 Indicações da cultura escolar: Reformas da Primeira República

Quatro reformas antecedem a Reforma Francisco Campos de 1931, considerada o marco fundador do ensino de História no Brasil: as Reformas Benjamin Constant de 1890, a Reforma Eptácio Pessoa de 1901, a Reforma Rivadávia Corrêa de 1911 e a Reforma Carlos Maximiliano de 1915. As seriações são modificadas dentro dessas legislações, bem como a sua nomenclatura e a organização dos conteúdos. Apresentam-se, aqui, apenas alguns aspectos dessas legislações, uma vez que são importantes para uma contextualização histórica.

Quadro 3 Legislações brasileiras

Reforma Benjamim Constant 1890	Reforma Eptácio Pessoa – 1901	Reforma Rivadávia Corrêa -1911	A Reforma Carlos Maximiliano – 1915
Organização das séries nas escolas	Organização das séries nas escolas	Organização das séries nas escolas	Organização das séries nas escolas
<p>a) escola primária organizada em dois ciclos:</p> <p>1º grau para crianças de 7 a 13 anos;</p> <p>2º grau para crianças de 13 a 15 anos;</p> <p>b) escola secundária com duração de 7 anos;</p>	<p>Reduzia para seis anos o curso secundário, que era de sete anos, de acordo com a reforma B. Constant.</p>	<p>O ensino passa a ser de frequência não obrigatória;</p> <p>Os diplomas são abolidos;</p> <p>Como consequência, foram desastrosos os resultados da reforma iniciada em 1911. Tão desastrosos que acabou revogada parcialmente em 1915, pelo ministro do Interior Carlos Maximiliano.</p>	<p>Foi uma Reforma inteligente porque procurou manter das reformas precedentes o que nelas houvesse de progressista e fosse conciliável com a experiência anterior. Assim, da Lei Rivadávia conserva-se o exame de admissão às escolas superiores; do Código Eptácio Pessoa, o ensino seriado e a redução do currículo; da Reforma Benjamim. Constant, a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais; e da relativamente longa experiência do ensino secundário brasileiro, os exames preparatórios (SILVA, 1969, p. 274).</p>

Fonte: Bertolini, 2018.

3.2.2 Indicações da cultura escolar: a Reforma Rocha Vaz e os manuais didáticos de História.

A Reforma Rocha Vaz⁵², vigente até a Reforma Francisco Campos, tinha como característica que o programa do ensino secundário era formulado pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos⁵³ oficiais mantidos pelos Estados, ou seja, mesmo formulado pelos professores, os programas deviam manter-se fiéis ao estabelecido pelos colégios oficiais, como o Pedro II.

A Reforma Rocha Vaz foi a última a afetar o ensino secundário na chamada Primeira República, segundo Bomeny,

Suas marcas foram, além da criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais. A reforma instituiu juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados. Foram abolidos os exames preparatórios parcelados. Em seu lugar, seria instituída a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória. O intuito do ministro era promover uma seriação mais racional das matérias e organizar o ensino com programas e horários mais convenientes. A frequência a uma série dependeria da aprovação na série anterior. A intenção era realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino⁵⁴. (BOMENY, sd, p. 7)

Até a Reforma Rocha Vaz de 1925, os livros estrangeiros, em especial os franceses, eram amplamente usados nas instituições de ensino, entre os quais se destaca a obra “Historie de la Civilization” de Seignobos, adotado nas últimas séries. Com a reforma de 1925, as aulas de História Universal passaram a ser ministradas nas 2^{as} e 3^{as} séries, o que segundo Hollanda (1957) influenciou bastante para eliminar do curso seriado o uso dos compêndios franceses.

⁵²Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925. O professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes.

⁵³Em 1855, segundo relatório da Repartição dos Negócios do Império, havia 25 liceus secundários provinciais, incluindo o Colégio Pedro II, da Corte, totalizando 3.713 alunos; e 1.506 escolas primárias públicas, com 61.700 alunos. (NISKIER, 1996, p. 148)

⁵⁴BOMENY, Helena. Reformas Educacionais. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em 18/01/2018

Quadro 4 Programas de História ou de disciplinas (1925 – 1931)

Ensino Secundário
<p>Art. 47 – O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos, pela forma seguinte:</p>
<p>1º ano</p> <p>1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia Geral; 4) – Inglês; 5) – Francês; 6) – Instrução Moral e Cívica; 7) – Desenho.</p>
<p>2º ano</p> <p>1) – Português; 2) – Aritmética; 3) – Geografia (corografia do Brasil); 4) – História Universal; 5) – Francês; 6) – Inglês ou Alemão; 7) – Latim; 8) – Desenho.</p>
<p>3º ano</p> <p>1) – Português; 2) – História Universal; 3) – Francês; 4) – Inglês ou Alemão; 5) – Latim; 6) – Álgebra; 7) – Desenho.</p>
<p>4º ano</p> <p>1) – Português (gramática histórica); 2) – Latim; 3) – Geografia e trigonometria; 4) – História do Brasil; 5) – Física; 6) – Química; 7) – História Natural; 8) – Desenho.</p>
<p>5º ano</p> <p>1) – Português (noções de literatura); 2) – Cosmografia; 3) – Latim; 4) – Física; 5) – Química; 6) – História do Natural; 7) – Filosofia; 8) – Desenho.</p>
<p>6º ano</p> <p>1) – Literatura Brasileira; 2) – Literatura das Línguas Latinas; 3) – Latim; 4) – Filosofia; 5) – Sociologia.</p>

Adaptação: Bertolini, 2018.

O triunfo do manual didático nacional se deu a partir da Revolução de 1930, com a queda da nossa moeda e o conjugado encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, isso permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir, comercialmente com este. Outro fator favorável foi o crescimento acelerado do número dos estabelecimentos de ensino secundário. Eles eram em sua maioria particular, fato que decorreu essencialmente das disposições da Reforma Francisco Campos, uma vez que estendeu a estas instituições a equiparação, antes reservada aos mantidos pelos governos dos Estados. Um mercado de consumo em expansão contínua e rápida, eis a causa principal do desenvolvimento da produção didática no nosso país segundo o autor (HOLLANDA, 1957, p. 105-106).

A expansão do mercado nacional de manuais didáticos foi acompanhada de uma adaptação desses ao novo programa da Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries. A História Universal foi substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental

e no 1º ano do complementar pré-jurídico. Na nova lei, as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização.

3.2.3 Indicações da cultura escolar: a Reforma Francisco Campos e os manuais didáticos de História.

A Reforma Francisco Campos de 1931, decretada pelo Governo Provisório nascido da Revolução de 1930, por meio do Decreto 19.890, transferiu a expedição dos programas bem como das instruções, antes formuladas pelo Colégio Pedro II e pelos estabelecimentos mantidos pelo Estado que haviam obtido equiparação a ele, para o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A Reforma de 1931 organizou um sistema de inspeção federal o que dava ao Ministério os meios para impor a estrita adoção de seus programas em todo território nacional, evitando assim os regionalismos. Após a implementação da Reforma Francisco Campos, surgiram os compêndios (manuais) de acordo com os novos programas os quais, em caso de discordância entre a orientação metodológica e a matéria dos programas em vigor, serviam para reger as provas e exames.

Quadro 5 Apresentação Lei Francisco Campos

LEI FRANCISCO CAMPOS		
DIVISÃO DAS SÉRIES		PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
<p>A Reforma Campos adota o princípio de ensino em ciclos concêntricos, embora nem toda a matéria estudada no curso fundamental fosse revisada, em nível mais alto, nas diversas seções do complementar.</p> <p>MODIFICAÇÕES NA LEI</p> <p>A equiparação das escolas particulares às públicas e a organização dos Programas Oficiais pelo Ministério da Educação e Saúde Pública modificaram o cenário do manual didático no Brasil. O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30 ampliou o mercado dos manuais didáticos.</p>		<p>Na Reforma Francisco Campos, que modificou a distribuição dos conteúdos pelas séries, a História Universal foi substituída por uma História da Civilização, que deveria ser ministrada do 1º ao 5º ano do curso fundamental e no 1º ano do complementar pré-jurídico. Na nova lei as Histórias do Brasil e da América se integrariam à História da Civilização.</p>
Curso Primário	Curso Secundário	
O curso primário foi dividido de 1º ao 5º ano	O curso secundário foi dividido em dois ciclos, “curso fundamental” e	

	“curso complementar”. O fundamental durava cinco anos, o curso complementar dois anos.	
--	--	--

Fonte: Bertolini, 2018.

Ministério da Educação e Saúde Pública modificou o cenário do manual didático no Brasil. O crescente número de instituições particulares que foram criadas a partir dos anos 30 ampliou o mercado dos manuais didáticos e a divulgação de um conteúdo único a ser observado nas escolas, o que pode ter contribuído para tornar presente o conteúdo Islã, enquanto conceito substantivo, nas aulas de História.

3.2.4 Indicações da Cultura Escolar: A Reforma Gustavo Capanema

A Reforma Capanema, como ficou conhecida a Lei Orgânica do ensino secundário, surgiu no contexto das reformas econômicas, políticas, trabalhistas e educacionais propostas pelo Estado Novo (1937-1945). Como a lei anterior, manteve o curso secundário em dois ciclos, mas impôs algumas alterações. As denominações anteriores que eram “curso fundamental” e “curso complementar” passaram a ser chamados de “curso ginásial” e “curso colegial”.

Destacam-se, nesta lei, algumas das mudanças introduzidas na matriz curricular, na qual a História e Geografia do Brasil passam a disciplinas autônomas, com o objetivo de maior compreensão dos valores e das realidades nacionais.

Quadro 6 Apresentação Lei Gustavo Capanema

LEI GUSTAVO CAPANEMA	
Divisão de séries	PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
<p>A lei manteve o curso secundário em dois ciclos, mas impôs algumas alterações, as denominações anteriores que eram “curso fundamental” e “curso complementar” passaram a ser chamados de “curso ginásial” e “curso colegial”.</p> <p>Os cursos, “clássico” e “científico”, deveriam consolidar os conhecimentos ministrados no “ginásial”, para isso, mantiveram um número preponderante de disciplinas comuns, salvo a História</p>	<p>No curso Ginásial, a História Geral (Antiga e Medieval, Moderna e Contemporânea) deveria ser ministrada nos dois primeiros anos (1ª e 2ª série), enquanto que a História do Brasil deveria ser ministrada nos dois anos seguintes, 3ª (do Descobrimento até a Independência) e 4ª série (Do primeiro Reinado até o Estado Novo), sempre com pelo menos duas (2) horas semanais nos quatro (4) anos. No curso Colegial Clássico e Científico, determinava-se que nos dois primeiros</p>

Natural, a Física, a Química e a Matemática que teriam mais ênfase no científico e a Filosofia maior amplitude no clássico⁵⁵. Outra mudança que ocorreu pela Reforma Capanema foi quando os estabelecimentos de ensino secundário passaram a ser chamados de “ginásios” e “colégios”⁵⁶.

A Reforma Capanema acentuou o uso do chamado método concêntrico-ampliatório, pois ao ciclo ginásial segue-se o colegial (cursos clássico e científico), que é sobre tudo um ciclo de revisão e desenvolvimento do anterior.

MODIFICAÇÕES NA LEI

Entre 1942 e 1951 não foram expedidas instruções metodológicas para os programas de História Geral e História do Brasil. A organização das séries e os conteúdos indicados para cada uma delas determinavam que tanto a chamada História Geral como a História do Brasil fossem ministradas dentro de uma ordem bastante diferente da Lei Francisco Campos, acompanhando o que dizia anteriormente a Lei Orgânica do ensino secundário conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Na nova distribuição dos conteúdos, por série, ficou de fora a História da América, indicada antes para fazer parte do conteúdo dos estudantes, tanto no curso fundamental como no curso secundário, junto com a História Universal e a do Brasil.

Curso Ginásial	Curso Colegial
O tempo de duração também se alterou: o fundamental, que antes durava cinco anos, passou para quatro anos no novo “ginásial”, e o	O Colegial foi dividido em “clássico” e “científico” e deveria habilitar o estudante a ingressar em qualquer ramo do

anos (1ª e 2ª) se estudasse a História Geral, sendo Antiguidade, Idade Média e Moderna no 1ª ano em duas aulas semanais e Idade Contemporânea no 2ª ano também em duas aulas semanais. A História do Brasil ficaria para o 3ª ano com três aulas semanais no científico e duas no clássico por causa do Grego, quando houvesse. Segue o programa oficial de 1943, em conformidade com a Reforma Gustavo Capanema que, segundo Guy de Hollanda, figurava em publicações oficiais, ou particulares, esgotadas.

Em 1951 entra em vigor a Lei 1.359 no dia 25 de abril, que modifica a seriação do estudo de História proposto pela Reforma Capanema, colocando a História do Brasil nas 1ª e 4ª séries do ginásio, e nas 2ª e 3ª, do colégio, acrescentando-lhe um ano de estudos em cada ciclo. Mantiveram-se dois anos de História Geral (3ª e 4ª séries) no curso ginásial e aumentou-se uma (série) no colegial. Além disso, incluiu-se a História Geral e da América na 2ª série ginásial. (HOLLANDA, 1957. p. 60)

No curso secundário também houve modificações para a História Geral e do Brasil

Curso Ginásial

1ª série: História do Brasil

2ª série: História Geral (História Geral e da América)

3ª série: História Geral (Antiga e Medieval)

4ª série: História do Brasil e História Geral (Moderna e Contemporânea)

Curso Colegial (Clássico e Científico)

1ª série: História Geral (História Antiga)

2ª série: História do Brasil e História Geral (História Medieval e Moderna)

⁵⁵Decreto nº 4.244, de 9/4/1942 artigos 2º, 3º, 4º e 9º item 3. (HOLLANDA, 1957. p. 37)

⁵⁶ Idem, art. 5º, modificado pelo Decreto-lei nº 8.347, de 30/12/1945. (p. 39)

antigo complementar, que tinha dois anos passou para três anos no novo “colegial”.	ensino superior mediante exame de licença clássica ou científica. Os estabelecimentos de ensino secundário passaram a ser chamados de “ginásios” e “colégios”.	3ª série: História do Brasil e História Geral (História contemporânea) (Idem, p 60) Os programas do ensino nos vários graus e ramos, serão traçados em linhas gerais, fixando o mínimo obrigatório, de modo que permitam aos professores a indispensável autonomia didática” (HOLLANDA, 1957, p.41).
--	---	---

Fonte: Bertolini, 2018.

A Reforma Capanema era acentuadamente nacionalista, característica do período do Estado Novo. A autonomia da História Geral e da História do Brasil, diferente da ideia de integração que existia na Lei Francisco Campos, não acontecia pela concepção de um estudo voltado para o presente. Os programas do curso Ginásial da Reforma Capanema, segundo redação do professor Jonathas Serrano, eram voltados para o ensino de temas que reforçavam exemplos a serem seguidos e as ações pela Pátria, que buscavam, segundo ele

despertar a curiosidade do aluno em relação ao passado humano e aos grandes vultos que se tem distinguido no curso dos tempos (...) os exemplos dignos de imitação e as contribuições positivas para o progresso humano (...) aprenderão assim os estudantes a admirar a personalidade humana nos seus exemplos concretos mais impressionantes e ao mesmo passo desenvolverão gradualmente as noções essenciais da moralidade e a dedicação aos ideais patrióticos. Fundamentalmente o estudo será feito com a preocupação de dar ao aluno a compreensão cada vez mais clara da continuidade histórica da obra do homem, do valor e do destino da humanidade, preparando assim o espírito do estudante para, na aula de história pátria, nas séries seguintes, sem esforço apreender, também a continuidade história do povo brasileiro, seus problemas se sua posição na América e no mundo. (HOLLANDA, 1957, p.34)

Ainda nessa linha Guy de Holanda apresenta os objetivos para execução dos programas de História Geral e do Brasil, em que se observa o papel que o ensino de História e os manuais deveriam

- a) dar aos estudantes a capacidade de compreender os grandes acontecimentos, segundo as condições gerais da época em que se verificavam;
- b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas, em diversas épocas, comparando-as entre si;
- c) esclarecer as diferentes concepções da vida de outros povos e de outras épocas, alargando, por essa forma, o espírito de tolerância e de compreensão humana;

d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. (HOLLANDA, 1957, p. 54)

Aponta também, o caminho que deveria ser desempenhado na formação de uma consciência histórica dos estudantes, indo além das narrativas apontadas nessas instruções como responsáveis por feições fragmentárias, que não aproximavam esses estudantes de um espírito crítico:

Na consecução desses objetivos, o ensino há de perder a feição meramente narrativa e tantas vezes fragmentária, que teve nas classes de ginásio, para esforçar-se em oferecer ao espírito dos jovens oportunidades de formação de uma “consciência histórica”, isto é, para que da assimilação de imagens episódicas, possam elevar-se à compreensão de relações históricas, embora simples, e, desse modo, passem da crítica de pessoas, ações e obras históricas, à visão dos fundamentos reais da cultura e de seus valores. (HOLLANDA, 1957, p.55)

A integração entre as Histórias do Brasil e a Geral se dava de forma cronológica, destacando a “História Pátria” como foco principal nesse período. Buscava-se, com o ensino da História, que os estudantes compreendessem o presente justificado por ela. No fim da primeira parte das instruções de 1945, as intenções com a História ficam mais explícitas nos três pontos que os programas deveriam atender

(...) procuram os presentes programas atender a estes três pontos “formação de sentido histórico”, “compreensão do mundo atual” e “colaboração nos mais altos objetivos culturais da nação”, considerados como propósitos fundamentais do ensino histórico. (HOLLANDA, 1957, p. 56)

Jonathas Serrano, professor, autor de manuais e colaborador na escrita das instruções para o ensino de História está inserido num movimento da chamada Primeira República ou República Velha e do grupo de intelectuais que vivenciaram o ideário educacional do período que segundo Jorge Nagle (2004), no artigo “A educação na Primeira República”, manifestava-se por um “fervor ideológico no que se refere às questões educacionais. O enfrentamento da realidade brasileira num momento que se arrefeciam as esperanças de concretização da República que se sonhara produzindo uma republicanização da República” (NAGLE, 2004. p.194), que tinha como objetivos anular os movimentos de quebra da unidade nacional “ameaçada pelas particularidades regionais; combater as misérias, as doenças e depauperamento do caráter do povo brasileiro, além de defender o patriotismo” (NAGLE. 2004. p.195). Este era o espírito da Reforma Capanema, ligado a justificação e assimilação do ideal da República, no qual a

escola e em particular o ensino da História tinham um papel estratégico dentro da ideologia da época (Estado Novo), o que era evidenciado no controle dos conteúdos dos manuais, nas ações dos inspetores de ensino e nas instruções metodológicas.

3.2.5 Lei 4024/61 a Primeira LDB, novas mudanças na Cultura Escolar

A Primeira LDB do Brasil passou a ser discutida desde 1948, quando seu anteprojeto foi apresentado pelo ministro da educação Clemente Mariani (1946 -1950). No entanto, a lei 4024 só entrou em vigor no dia 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart, quando este substituiu Jânio Quadros, que havia renunciado. A LDB de 1961 levou 13 anos para ser promulgada, o que lhe deu uma conotação de atraso, de tal forma que, em 1968 as leis 5540/68 e em 1971, a 5692/71 pretendiam atualizá-la. A LDB de 1961 representou a vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica. A autonomia que as escolas conseguiram levou a um fortalecimento das instituições particulares

Em verdade, com a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o longo período que se compreende de 1946 a 1961, constata-se uma disputa de duas propostas de LDB, que traduz a relação paradoxal e contraditória no âmbito político-econômico, cujo embate acontece entre o grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, o Estado sendo o carro-chefe no planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional, sem a dependência asfixiante do capital externo, e o outro grupo que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada, objetando qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado tanto na área econômica, como na educacional. A forte influência do grupo que resguarda a ideia da “liberdade de ensino” (ou a justificativa da iniciativa privada) sobrepuja na LDB, o que expressa na defesa absoluta dos direitos que a família encerra e compreende atinentes à escolha da educação que lhe apraz. Esta colocação está exatamente em contraposição à ingerência estatal para projetar e planificar o sistema de ensino, deixando implícita que é uma ação assaz totalitária. Indubitavelmente, tal ação procura circunscrever na LDB a prerrogativa e interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, na obtenção do financiamento do poder público em educação. (SANTOS, 2007.p, 2)

A Lei 4024/61 ficou marcada por esse fortalecimento das instituições particulares, e as leis que a sucederam corroboravam com essa consolidação, mas sem grandes mudanças nesse aspecto.

É neste contexto que em 1961 entrou em vigor a Lei de Diretrizes da Educação a LDB e no ano seguinte o primeiro Plano Nacional de Educação. A LDB de 1961, no seu 1º artigo referente aos “fins da Educação”, dizia que a educação nacional era inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, temos aqui

a influência direta das questões antropológicas no formato das leis e nas produções das narrativas dos manuais:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (SANTOS, 2007, p.2).

Entre essas finalidades destaca-se a letra A “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos da comunidade”; na letra B valoriza-se o respeito às liberdades fundamentais do homem, e na letra G, “a condenação de qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política e religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça”. Essas finalidades⁵⁷construíram parâmetros que os autores deveriam seguir na hora da elaboração das narrativas dos manuais. Serviam como balizas a serem seguidas.

Quadro 7 Apresentação Lei 4024/61

LEI 4024/61	
Divisão das Séries	PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
Havia nesta lei, a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos que deveria ser ministrado na língua nacional. Previa que aqueles que iniciassem depois dessa idade poderiam participar de classes especiais ou de cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Quanto à Educação de Grau Médio, a LDB determinava que: deveria destinar-se à formação do adolescente e deveria ser ministrada em dois ciclos: o ginásial e colegial; a abrangência da educação de grau médio dos cursos secundários,	A LDB de 1961 seguiu as diretrizes estabelecidas pela Lei 1.359 de 1951, quanto ao ensino de História. Esta lei colocou a História do Brasil nas 1 ^{as} e 4 ^{as} séries do ginásio e nas 2 ^{as} e 3 ^{as} do colegial. A História Geral foi ministrada na 3 ^a e 4 ^a séries do curso ginásial. Segundo Guy de Hollanda a lei 1.359 modificou a seriação,

⁵⁷A lei 4024/61 e as suas finalidades seguiam o que tinha se estabelecido na lei 1.359 de 1951, nela estava presente uma concepção do Humanismo na Educação. A História estava ligada a formação do cidadão e seus direitos.

técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; para o ingresso do estudante no ensino médio, na primeira série do 1º ciclo, era necessária a aprovação no exame de admissão e que este tivesse o mínimo de 11 anos completos ou a ser alcançado no ano a correr; para a matrícula na 1ª série do ciclo colegial era exigida a conclusão do ciclo ginásial ou equivalente⁵⁸ (LDB, 1961); a duração mínima do período escolar seria de cento e oitenta dias, não incluindo nestes o tempo reservado para exames e provas (art. 38); e que a semana de aula tivesse vinte e quatro horas a serem utilizadas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

MODIFICAÇÕES NA LEI

No 1º e 2º parágrafos do artigo 46 havia a regulamentação da terceira série do ciclo colegial, na qual seria ministrado um currículo com aspectos linguísticos históricos e literários. Este currículo deveria ser diversificado, visando o preparo dos estudantes para os cursos superiores, tendo no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas no ano letivo.

Ensino Primário	O ginásial e colegial
<p>O Ensino Primário deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro anos, mas poderia haver a extensão por mais dois anos, para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes e iniciando-o em técnicas de arte aplicada, desde que adequadas ao sexo e à idade.</p>	<p>Quanto à Educação de Grau Médio a LDB determinava que: deveria destinar-se à formação do adolescente e deveria ser ministrada em dois ciclos: o ginásial e colegial; a abrangência da educação de grau médio dos cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; para o ingresso do estudante no ensino médio, na primeira série do 1º ciclo, era necessária a aprovação no exame de admissão e que este tivesse o mínimo de 11 anos completos ou a ser alcançado no ano a correr; para a matrícula na 1ª série do ciclo colegial era exigida a</p>

estabelecida, pela Reforma Capanema:

a) Curso Ginásial

1ª série: História do Brasil

2ª série: História Geral (História Geral e História da América)

3ª série: História Geral (História Antiga e Medieval)

4ª série: História do Brasil e História Geral (História Moderna e Contemporânea)

b) Curso Colegial (Clássico e Científico)

1ª série: História Geral (História Antiga)

2ª série: História do Brasil e História Geral (História Medieval e Moderna)

3ª série: História do Brasil e História Geral (História Contemporânea).

(HOLLANDA, 1957.p. 61)

⁵⁸Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar."

	<p>conclusão do ciclo ginásial ou equivalente⁵⁹ (LDB, 1961);</p> <p>O 1º parágrafo deste artigo dizia que o ciclo ginásial deveria ter a duração de quatro anos e que o ciclo colegial, de três anos.</p> <p>No ciclo ginásial seriam ministradas nove disciplinas⁶⁰ e no ciclo colegial, nos dois primeiros anos, seriam ensinadas, segundo o artigo 46, oito disciplinas além das práticas educativas; sendo que dessas oito, duas seriam optativas, de livre escolha do estabelecimento, com no mínimo cinco e no máximo sete disciplinas em cada série.</p>	
--	---	--

Fonte: Bertolini, 2018.

Segundo Selva Guimarães Fonseca, o ensino de História na escola brasileira, esteve “desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado a tradições europeias, sobretudo a francesa” (FONSECA, 2008. p, 49). O quadripartismo francês (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) fez parte desde o início da organização da disciplina de História no Brasil por meio dos manuais trazidos da França e adotados por colégios de referência como o Pedro II, no Rio de Janeiro. Essa tradição, segundo Selva Fonseca, permaneceu na LDB de 1961. As orientações do Conselho Federal de Educação recaíam sobre a História do Brasil, História da América e História Geral **e isso se refletia na organização proposta pelos manuais da época**, tanto para o ciclo do ginásio como para o ciclo do colegial.

A História do Brasil também é influenciada pelo eurocentrismo, pois segundo Fonseca:

⁵⁹“Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar.”

⁶⁰O Art. 45 em seu parágrafo único estabelecendo o número de disciplinas a serem ministradas em cada série do ciclo ginásial, incluindo as optativas:

“Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.” (BRASIL, 1961).

(...) a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser “bárbaro”, “atrasado” e começa a se organizar “à imagem da Europa”, ele começa a “entrar na História” e consequentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino (FONSECA, 2008, p. 51).

O modelo quadripartite apresentava problemas quando tratava de outros povos que não fossem europeus. A solução encontrada, segundo o Pierre Chesneaux (1995), foi a incorporação destes povos na História europeia quando esses se relacionaram com os povos europeus, como é o caso dos Turcos Otomanos e dos Árabes.

3.2.6 Indicações da cultura escolar no Brasil: LEI 5692/71

A lei 5692/71 que entrou em vigor no dia 11 de agosto de 1971, num período da História do Brasil que foi chamado por alguns historiadores de Ditadura Civil Militar Brasileira de 1964 a 1985. O regime ditatorial militar depôs o presidente João Goulart e através de atos institucionais governou de forma autoritária o país. Segundo Paul Singer

O golpe de 1964 definiu, como se sabe, um novo bloco no poder cuja fração hegemônica constituiu-se da tecnoburocracia militar e civil aliada ao capital multinacional de propriedade estrangeira (...) com o proletariado e seus aliados perdendo suas prerrogativas políticas e suas instituições representativas no plano social. Começava-se um período no qual a sociedade civil perdera o controle do Estado em função da ausência da democracia no plano político. Este novo bloco substituiu o modelo político baseado na Constituição de 1946 que havia se esgotado e que "pressupunha a aquiescência das massas urbanas a uma aliança de classes no poder, em que o papel hegemônico era desempenhado pela burguesia industrial". (SINGER, 1984, p. 239, 240)

Segundo Elza Nadai foi neste contexto que as diferentes reformas foram elaboradas, inclusive a educacional, pela tecnoburocracia militar. Essas reformas foram decididas no interior dos gabinetes, quase sempre sem consulta aos interesses estabelecidos e funcionando como reforço de poder (NADAI, 1988, p.11).

Assim como ocorreu em outros setores, a partir de 1964 uma multiplicidade de pareceres e decretos inundou a legislação brasileira sobre educação. A Lei 5540/68 ficou conhecida como a reforma universitária, enquanto que a Lei 5692 instituiu a reforma de 1º e 2º grau. A Lei 4024 de 1961 foi reformada pelas leis 5540/68 e 5692/71. O Presidente Militar Médici determinou que um grupo de trabalho, composto por nove membros, todos indicados por ele, pelo Decreto nº 66.000, de 29 de maio 1970, deveriam, num prazo de 60 dias, elaborar a LDB brasileira. Este grupo de trabalho (GT) teve início em 15 de julho

e concluiu em 14 de agosto de 1970. A lei foi sancionada pelo Presidente da República Emílio G. Médici.

Quadro 8 Apresentação Lei 5692/71

LEI – 5692/71	
DIVISÃO DAS SÉRIES	PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
<p>A Lei 5692/71 descaracterizou a História enquanto disciplina escolar. Esta lei impôs os chamados Estudos Sociais para todas as séries do ensino de 1º grau. A introdução dos Estudos Sociais, substituindo a História e a Geografia, estava ligada aos chamados Projetos de Ciência Integrada.</p> <p>O primário e científico da Lei 4024/61, passaram a ser chamados de 1º e 2º graus. O ensino primário nesta legislação era composto de quatro séries anuais; já o ensino médio era compreendido por dois ciclos, o ginasial de quatro séries e o colegial de três anos.</p> <p>Em 12 de novembro de 1971 o Conselho Federal de Educação emite o Parecer 853/71, com o intuito de constituir uma nova concepção da escola através de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau.</p> <p>MODIFICAÇÕES NA LEI</p> <p>A Portaria 790/76, os protestos e as respostas a estes foram determinantes para o retorno da História e da Geografia para o 1º grau como matérias autônomas.</p> <p>A última parte do objetivo dos Estudos Sociais introduziu a Organização Social e Política do Brasil, o OSPB, cuja função era o preparo para o exercício consciente da cidadania, em que o civismo deveria convergir, em maior ou menor escala, não apenas na Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.</p> <p>A institucionalização dos Estudos Sociais praticamente retirou do ensino de 1º grau os</p>	<p>Pesquisas feitas em vinte e três propostas curriculares verifica que de maneira geral, todas as propostas entendem os Estudos Sociais como uma introdução do estudante ao mundo político.</p>

conteúdos sistematizados de História e Geografia, reduzindo drasticamente os seus estudos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, além de outros desdobramentos que ajudam a compreender o significado de sua implantação pelo Parecer 853/71.		
Primeiro Grau	Segundo Grau	
Na Lei 5692/71 fundiu-se o primário e o ginásio, formando o ensino de 1º grau com oito séries.	2º grau passa a ter de três a quatro anos conforme a opção do estudante pelo profissionalizante ou não.	

Fonte: Bertolini, 2018.

A Lei 5692/71, já no 1º capítulo no artigo 1º, apresenta seu objetivo principal para os estudantes, que seria o de “proporcionar uma formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei 5692 de 1971). Quando comparados os objetivos das leis 4024/61 e 5692/71 observa-se que ambas estão impregnadas de um mesmo espírito. Este espírito se explicita no Art. 5º da Lei 5692/71, quando, no segundo parágrafo que trata da formação especial do novo currículo, este deveria sondar a respeito das aptidões para o trabalho.

O ensino profissionalizante tem no 6º artigo mais um reforço, pois esse previa a participação das empresas num regime de cooperação na habilitação profissional.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento (BRASIL, 1971).

Durante a vigência da Lei 5692/71 o núcleo comum de matérias proposto para o currículo nacional limitava-se apenas à indicação de materiais e não a uma especificação de conteúdo, assegurando aos estudantes uma mobilidade entre as escolas, possibilitando que acontecessem transferências. Os conteúdos que estavam nos manuais desse período seguiam, assim como na Lei 4024/61, as indicações presentes Reforma Capanema e reformuladas em 1951. Os manuais sofriam mudanças superficiais no conteúdo e se adequavam às exigências em vigor naquele momento. Os

temas a serem ensinados aos estudantes eram os mesmos, basicamente, desde o século XIX, quando houve a adoção de manuais franceses, que passaram a influenciar a produção nacional e a adoção do sistema de divisão quadripartite da História e do eurocentrismo contido nos conteúdos ministrados nas escolas.

Em 12 de novembro de 1971 o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer 853/71, com o intuito de constituir uma nova concepção da escola através de um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º grau⁶¹

Um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento Humano encarado em suas grandes linhas. Afinal, do 1º grau à pós-graduação universitária, a educação sistemática é uma busca ininterrupta de penetração na intimidade desse Conhecimento a partir do mais para o menos geral, do menos para o mais específico. Apesar de que “o Saber é um só”, a ponto de já constituir sedição lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorrera apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de “Conhecimento”. A solução contrária, igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto. Daí a ideia de grandes linhas a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, possamos chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias segundo essa orientação, optamos pela classificação tríplice de (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências (...) (BRASIL, 1972, p. 53).

A nova concepção de escola, com essa tríplice classificação funcionou nas escolas entre 1972 e a década de 80, quando terminaram os chamados Estudos Sociais e retornaram, como matérias autônomas, a História e a Geografia. Segundo os redatores do parecer 853/71 os Estudos Sociais constituíam um elo entre as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão pela preocupação que estes tinham com o Humano.

O núcleo comum dentro dessa concepção integradora tinha objetivos. Para os Estudos Sociais estes objetivos seriam os do “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1972, p. 56). Os Estudos Sociais e a Língua

⁶¹ Os Estudos Sociais, agora concebidos como parte integrante do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus, portanto, extensivos a todas as escolas do país, incluíam, obrigatoriamente, por força dos aparatos legais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil numa mesma disciplina (NADAI, 1988, p.11).

Portuguesa eram encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Outro objetivo dos Estudos Sociais seria a

Integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se a primeira na Terra e nos fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; (...) O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, tem de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância” (BRASIL, 1972, p. 58).

A implantação dos Estudos Sociais, além de defender a importância da fusão de conteúdos originados, sobretudo da História e da Geografia, superpostos pela Organização Social e Política do Brasil, chega a concebê-los em seus princípios, de maneira confusa e desordenada, como ciência: “A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto... (NADAI, 1988, p. 11)

Para Elza Nadai os Estudos Sociais foram adotados pelo governo militar, responsável pelo golpe de 64, para a

(...) Formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação (...) malgrado alguns casos isolados, onde a exceção fica por conta da resistência dos agentes – professores, alunos, pais, direção, etc. – ocuparam espaço ideológico por excelência (NADAI, 1988. p. 12).

A institucionalização dos Estudos Sociais praticamente retirou do ensino de 1º grau os conteúdos sistematizados de História e Geografia, reduzindo drasticamente os seus estudos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, além de outros desdobramentos que ajudam a compreender o significado de sua implantação pelo Parecer 853/71 que segundo Elza Nadai merecem ser lembrados

- a implantação da licenciatura curta na formação do professor de Estudos Sociais, em geral ministrada pela iniciativa particular, reduzindo e empobrecendo sua formação;
- a redução drástica dos investimentos públicos na organização do ensino público e o privilegiamento da empresa particular como sorvedouro das verbas públicas, seja pelo não pagamento de impostos, devidos ao Estado, seja pela concessão de financiamentos diretos, de bolsas de estudos ou de outras inúmeras formas que acarretaram a transferência de verbas públicas para o setor privado, deixando à míngua os estabelecimentos públicos;

- a proletarização do professor, ocorrida tanto pela redução salarial a níveis ínfimos como pela deterioração das suas condições de trabalho e do funcionamento da escola;
- a produção em larga escala de obras didáticas de baixíssimo nível — os livros consumíveis e descartáveis — que se constituíam no elemento visível mais flagrante da deterioração do ensino público em geral (NADAI, 1988, p. 12).

Em 1974 o CFE através da Resolução 30 criou as Licenciaturas Curtas, o que desagradou às associações além de outros órgãos como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esta Sociedade, junto com a ANPUH, em 1976, manifestou-se contra essa Resolução, pedindo a extinção das Licenciaturas Curtas. Estas duas entidades pediram também a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas educacionais. Segundo Nadai (1988), a resposta à manifestação foi a Portaria Ministerial 790/76 do MEC que buscou disciplinar a concessão de registro dos professores, e que segundo Maria do Carmo Martins (2002) favoreceu os formados em Estudos Sociais. Os protestos contra os Estudos Sociais fizeram o Ministério recuar e enviar ao CEF um pedido de revalorização das matérias.

Após o aumento de ações contrárias aos pareceres do CFE, por parte da ANPUH e AGB e do recuo do MEC, da Portaria Ministerial 790/76, o texto dos pareceres do Conselho Federal de Educação, que antes era inflexível quanto à obrigatoriedade da adoção dos Estudos Sociais no 1º grau mudou, permitindo que nas duas últimas séries (7ª e 8ª) retornassem os ensinamentos de História e Geografia separados dos Estudos Sociais. Em São Paulo, “após o movimento realizado no ano de 1977, o Conselho Estadual de Educação (CEE) adiantou-se ao CFE e deliberou que nas séries finais do primeiro grau (...) História e Geografia voltariam a ser tratadas de forma disciplinar” (MARTINS, 2002. p.191).

Os conselheiros do CFE modificaram seu discurso e apontaram para a possibilidade de que a inflexibilidade anterior, quanto ao retorno da História como disciplina autônoma para o 1º grau, depois do Parecer 7676/78, havia terminado. O discurso era de que ocorreu um desencontro de informações, quanto à interpretação da Lei 5692/71, do Parecer 853/71, que a regulamentou e implantou os Estudos Sociais e da Resolução 8/71 que foi o resultado da aprovação no plenário do CFE que definia a normatização do Parecer.

Segundo os conselheiros uma reformulação da Resolução 8/71 poderia resolver esse “desencontro” ou “interpretação errônea” do Parecer 853/71 e da Resolução 8/71,

o que, segundo Maria do Carmo Martins (2002), aconteceu por meio da Resolução 3/79. Esta resolução favoreceu interpretações por parte dos Conselhos Estaduais de Educação quanto ao retorno da História, desde os primeiros anos, como disciplina autônoma, não mais unida a Geografia e OSPB como Estudos Sociais.

A maneira prosaica como o CFE passou a deliberar sobre a formação dos professores de História no início dos anos 1980, atendendo aos pedidos das faculdades que anunciavam que o seu curso de Estudos Sociais já não mais atendia aos interesses do mercado de trabalho, mostra que, para aquele órgão, a função de organizar o sistema de ensino (incluindo nisso regras para a formação de professores) atribuía ao poder público de sua natureza, a função principal de definir as finalidades da educação no Brasil.

É certo que este órgão, para conseguir o seu intento, utilizou-se de sua autoridade para ajudar a construir saberes específicos para a educação. Os conselheiros, fazendo uso de seus cargos e funções públicas nortearam o ensino brasileiro e fizeram essas diretrizes de forma tão singular e interventora que pouco restava de espaço criativo para o professor. Ao contrário, a singularidade do processo reside no fato de que os professores que enfrentavam a prática escolar deveriam, antes de qualquer coisa, saber obedecer às normatizações e dedicar sua capacidade criativa para descobrir a melhor maneira de ensinar os saberes que eles não ajudaram a selecionar ou definir suas finalidades e objetivos.

3.2.7 Lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Islã.

A Lei 9394/96 entrou em vigor 20 de dezembro de 1996, substituindo a 5692 de 1971, ainda forjada nos fornos da ditadura militar. A nova lei foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que havia sido eleito em 1995. A Lei 9394/96 está ligada ao contexto dos anos 90, que foram marcados pela ampliação da consciência social sobre a relevância da educação. O tema educação de qualidade para todos esteve em destaque no circuito de discussões

A Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, cuja declaração o Brasil foi signatário, teve o mérito de colocar especialmente a educação básica no centro das atenções mundiais, definindo-a como prioridade e estabelecendo metas e compromissos para o ano 2000.

No Brasil uma das estratégias governamentais para alcance das referidas metas foi a conquista de parceiros, o que favoreceu a abertura de novos espaços para a participação e o engajamento dos mais variados atores da sociedade civil (SÁRI, 2004.p. 68)

Segundo Marisa Timm Sári (2003) a participação intensa dos segmentos sociais permitiu a construção de consensos mínimos em torno de objetivos, como “a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da gestão do ensino público” (SÁRI, 2004. p. 69).

No encontro de Jomtien se firmou uma vinculação entre o desenvolvimento humano e a educação, enfatizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os princípios, os direitos e os deveres, as competências e a vinculação de recursos para a educação⁶². A disposição sobre a educação foi um trabalho de políticos, educadores, instituições e de parlamentares constituintes. As discussões sobre a LDB iniciaram logo após a promulgação da Carta Magna, mas somente oito anos depois esta lei foi aprovada em 1996. Contudo, em 1995 o MEC forma um grupo de discussões que resultam no Plano Curricular Nacional – PCN que é aprovado e levado à população em 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

Em 09.01.2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em cumprimento às determinações da Constituição Federal, art. 214, e da LDB desta forma o PNE, que é um plano decenal em vigor entre 2001 e 2010 teria maior legitimidade, pois passava a ser um Plano de Estado, e não somente um plano de governo.

A Lei 9394/96, já no seu 1º artigo regulamenta os processos formativos que abrangem a educação e que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais⁶³. Segundo Sári (2004) isso seria uma inovação em relação à legislação anterior, pois se tratava de um conceito amplo de educação por contemplar os processos formativos que se desenvolvem fora

⁶² Capítulo III, Seção I, do Título VIII da Constituição Federal, artigos 205 e 214 (SÁRI, 2004.p. 70).

⁶³ Esse artigo reproduz de forma mais simplificada, o que está escrito no Art. 205 da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

da escola. No segundo parágrafo a Lei normatiza que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (SÁRI, 2004.p.73).

No título II **Dos Princípios e Fins da Educação**, 2º artigo, define que a educação é um dever da família e do Estado⁶⁴, e que esta deve se basear nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. O 3º artigo da Lei 9394 vai tratar dos seus princípios.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Os princípios são norteadores das políticas de desenvolvimento da educação, por isso a ampliação de sua importância para a igualdade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a equidade, a qualidade, a gestão democrática e a valorização dos profissionais do ensino brasileiro.

Um desdobramento do art. 208 e do inciso VI do art. 4 da LDB foi o programa de aquisição de materiais escolares por parte do Governo Federal para o PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos, que pretendem abastecer as escolas que possuem a EJA de materiais adequados a essa modalidade de ensino.

O inciso VIII trata da aquisição, por parte do Governo Federal, de manuais a serem distribuídos nas escolas públicas. Este define como um dos deveres do Estado “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à

⁶⁴ Segundo Carlos F Brandão, muitos pais pensam que proporcionar educação escolar para seus filhos é um direito e que podem tirar seus filhos da escola. Essa interpretação é equivocada, como mostra o art. 2º. A Educação é direito de todos (Constituição Federal, art. 205), mas o mais importante é que esse direito é, ao mesmo tempo, um “dever da família e do Estado” de proporcionar as condições para que o indivíduo usufrua desse direito (BRANDÃO, 2007. s/p).

saúde”. Este inciso trata das condições objetivas que vão contribuir para a permanência dos estudantes nas escolas, principalmente, aqueles que por condições socioeconômicas sem esta garantia não poderiam ir até as escolas, se alimentar durante o período de aula, e comprar os manuais didáticos⁶⁵.

Quadro 9 Apresentação Lei 9394/96

Lei 9394/96	
DIVISÃO DAS SÉRIES	PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA
<p>O 6º artigo da LDB trata da idade mínima de acesso ao ensino fundamental, que na época de sua promulgação era de sete anos, passou a ser de seis anos através da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005).</p> <p>Esta modificação no Art. 6 vai provocar a necessidade de reformulação dos manuais didáticos destinados ao novo ensino fundamental. Os manuais que estavam com os estudantes das escolas públicas, tinham a denominação das séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). No ano de 2011 as escolas públicas de todo o Brasil receberam 135 milhões de manuais, um novo recorde de compra pelo MEC, segundo a Associação Brasileira de Editores de Manuais Didáticos a ABRELIVROS⁶⁶, estes novos manuais foram adequados à nova legislação e se destinam aos estudantes de ensino fundamental do 6º ao 9º ano.</p> <p>MODIFICAÇÕES NA LEI</p>	<p>Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.</p>

⁶⁵Cabe ao Estado garantir ao educando, no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde – os dois primeiros financiáveis com os recursos vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino, e os dois últimos somente com outros recursos. A manutenção do transporte escolar é responsabilidade concorrente dos Estados e Municípios, embora possa ser executada pelo Município. (...) Como apoio aos Sistemas de Ensino na oferta da escolaridade obrigatória, há também o tradicional *Programa do Livro Didático*, em que a União distribui gratuitamente livros escolares aos alunos do ensino público em todo o país. (SÁRI, 2004. p.78)

⁶⁶Site ABRELIVROS http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/stories_EDITAL_PNLD_2013_Anos_Iniciais_d_o_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em 06 de março de 2017.

A lei 11.274/06 de 6 de fevereiro de 2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos. É tornado obrigatório pela Lei 11.645 de 11 de março de 2008, o ensino da cultura afro-brasileira e indígena.	
Ensino Fundamental	Ensino secundário
No fundamental 1 as séries foram divididas de 1º a 5º ano. No fundamental 2, as séries foram divididas em 6º, 7º, 8º e 9º anos.	As séries foram dadas em 1º, 2º e 3º anos e, também existe um 4º ano quando do ensino é profissionalizante.

Fonte: Bertolini, 2018.

A modificação no Art. 6 provocou a necessidade de reformulação dos manuais didáticos destinados ao novo ensino fundamental. Os manuais que estavam com os estudantes das escolas públicas, tinham a denominação das séries (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). No ano de 2011 as escolas públicas de todo o Brasil, receberam 135 milhões de manuais, um novo recorde de compra pelo MEC, segundo a Associação Brasileira de Editores de Manuais Didáticos a ABRELIVROS⁶⁷, estes novos manuais foram adequados à nova legislação e se destinam aos estudantes de ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Em novembro de 2010, o MEC lançou um novo edital destinado às editoras, o objetivo era a avaliação e a compra de manuais de 1º ao 5º ano. Estes manuais foram entregues aos alunos no início do ano letivo de 2013, ajustando assim os manuais aos novos direcionamentos incorporados a LDB.

O título IV da **Organização da Educação Nacional** dispõe sobre a organização sistêmica da educação. O funcionamento do ensino se dá por um Sistema Federal, um Sistema Estadual e do Distrito Federal e um Sistema Municipal (SÁRI, 2004). A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios passam a ter uma maior importância e relativa autonomia nos Conselhos Municipais. A LDB de 1996, art. 58, parágrafo único

⁶⁷Site ABRELIVROS http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/stories_EDITAL_PNLD_2013_Anos_Iniciais_d_o_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em 06 de março de 2017.

“prevê a progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau”.

A responsabilidade pela oferta da Educação Escolar, segundo Marisa Timm Sári (2004), interpretando a LDB ficava assim

Quadro 10 Responsabilidade de oferta de ensino

UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Instituições federais de ensino Função normativa, redistributiva e supletiva.	Ensino Fundamental Ensino Médio	Ensino Fundamental Educação Infantil – Creches e Pré-escolas

Fonte: Bertolini 2018

A União deve coordenar a política nacional e organizar seu próprio Sistema de Ensino, exercer função normativa, redistributiva e supletiva, prestar assistência técnica as demais instâncias.

Os Estados são responsáveis pelo Ensino Médio e os Municípios pela educação infantil (creches e pré-escolas), sendo o ensino fundamental uma competência comum de Estados e Municípios, segundo o Art. 10 da LDB (SÁRI, 2004). Os Estados possuem outras incumbências, que são a de mantenedora das escolas estaduais e de organizador dos Sistemas de Ensino das instituições privadas e dos Municípios que possuem sistemas próprios.

O título V da LDB trata dos “Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” tem no seu Capítulo I a composição dos Níveis Escolares

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

O Capítulo II **Das Disposições Gerais da Educação Básica**

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

Nesse artigo se destacam o reforço no texto de uma formação para o exercício da cidadania, e o papel da educação básica para o progresso do educando no trabalho. A concepção da Educação nessa LDB considera esse binômio mundo do trabalho – prática social ou a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O Artigo 23 trata da organização da Educação Básica, que poderão organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos entre outros. O artigo 24 trata da carga horária mínima para os níveis fundamental e médio, que seria de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, num aumento de vinte dias nos calendários escolares, com referência à Lei 5692/71. Trata também da avaliação que deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do estudante, e regulamenta que a recuperação deve ser de preferência paralela ao período letivo, quando no caso de baixo rendimento.

Os currículos dos ensinos médio e fundamental são tratados no artigo 26 devendo estes ter uma base nacional comum, a ser completada, por uma parte diversificada estabelecida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, respeitando assim características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 9394/96).

O artigo 26 no seu 4º parágrafo regulamenta que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Há uma ênfase na obrigatoriedade de os manuais abarcarem a diversidade na perspectiva da alteridade. No entanto, esse destaque volta-se, exclusivamente, sobre o outro indígena e afrodescendente. Como o “Islã” não é o outro indígena e afro brasileiro, não aparece em nenhuma orientação da Lei e nem nos critérios no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e PNLEM (Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio).

Nas disposições transitórias encontra-se o art. 87 que instituiu a Década da Educação, que deveria iniciar um ano após a publicação da Lei 9394/96. O 1º parágrafo determinava que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos”. É nesse contexto que os PCNs foram publicados e aprovados em 1997 sustentados e embasados em pressupostos, que são apresentados como determinações históricas postas pela conjuntura da época, e por suas relações com as necessidades da educação básica. Montadas no contexto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia 1990, as necessidades da educação se sustentam em quatro pilares:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1999), essa perspectiva aponta para uma nova concepção de conhecimento. Um conhecimento menos discursivo, mais interativo, comunicativo, menos intelectual, mais pragmático, fortemente cognitivo e valorativo, no qual o mais importante não é acumular conhecimentos, mais saber buscá-los. Esta perspectiva, segundo a autora, desvaloriza o papel e a função dos conteúdos específicos na estrutura curricular, o que explica a organização de parâmetros curriculares de História a partir de competências e não de uma estrutura racional da ciência específica.

Os Parâmetros Curriculares de História propõem Eixos Temáticos que são estruturados em ciclos.

Quadro 11 Eixos temáticos

3º Ciclo – 5ª e 6ª série	4º Ciclo – 7ª e 8ª série
<p>- Articula-se em torno de questões que envolvem o estudo da História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho.</p> <p>Conteúdos Indicados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das relações sociais - Análise da natureza - Análise da terra - Análise das modalidades de trabalho 	<p>- Articula-se em torno de questões que envolvem o estudo da História das Representações e das Relações de poder</p> <p>Conteúdos Indicados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lutas políticas - Guerras e Revoluções - Nações - Povos e Culturas - Cidadania - Cultura do mundo capitalista

Fonte: Bertolini, 2018.

Os conteúdos desses Eixos Temáticos recebem dos PCNs duas abordagens diferentes de conteúdos históricos, que segundo Schmidt (1999) podem ser considerados como a grande novidade dos Parâmetros Curriculares, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais

Os principais conteúdos procedimentais referentes ao estudo da História, segundo o texto da proposta são: conhecer, dominar e usar medidas de tempo, localizar acontecimentos e sujeitos históricos no tempo, relacionar acontecimento e sujeitos com seus contextos históricos, identificar a presença de autores as obras estudadas e suas ideias e argumentos, conhecer critérios de seleção e de abordagens sobre os fatos, os sujeitos e os tempos históricos, distinguir abordagens diferenciadas para um mesmo acontecimento histórico, identificar diferentes ritmos de duração temporal, percebendo permanências e mudanças, identificar mudanças que se expressam de forma pontual e/ou durações mais longas, estabelecer relações e fazer algumas comparações entre diferentes épocas, lidar com fontes para estudar História, conhecer procedimentos de observação e coleta de extração de informação de documentos históricos, construir sínteses e generalizações a partir do estudo de documentos históricos, produzir textos, murais desenhos, quadros cronológicos e maquetes, utilizar mapas e gráficos.

(...) conteúdos atitudinais: assumir, progressivamente, uma postura, ativa diante do conhecimento, valorizar a diversidade cultural, ter e demonstrar atitudes reflexivas sobre temas históricos e questões do presente, valorizar a preservação do patrimônio sociocultural, valorizar o debate e a discussão como forma de crescimento intelectual, interessar-se pela multiplicidade de acesso ao conhecimento histórico, ter uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor, compreender as relações sociais a partir da perspectiva dos grupos, testar explicações, levantar hipóteses e apresentá-las, trocar ideias e informações e criar coletivamente (SCHMIDT, 1999. p, 363)

Segundo Schmidt (1999) os conteúdos são divididos em três categorias, conforme sua natureza: procedimental, atitudinal e conceitual, este último é percebido pela autora na Introdução dos PCNs, que trata do significado dos conteúdos, que

são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais sociais e econômicos e deles usufruir. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é através deles que os propósitos da escola são operacionalizados (BRASIL, 1997. p 63-64)

Portanto, os conteúdos de natureza conceitual estão diretamente ligados a “construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade”.

Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer, uma forma ordenada para se atingir uma meta. Seriam ações presentes nas salas de aula como “fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm” (BRASIL, 1997). Os conteúdos atitudinais são as atitudes, os valores que estão presentes no conhecimento escolar (SCHMIDT, 1999).

Os encaminhamentos dos conteúdos pelos Parâmetros Curriculares de História se caracterizam pelo empobrecimento, pela fragmentação da noção de conhecimento. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (1999) os conteúdos se caracterizavam pela operacionalização do conhecimento, dificultando a possibilidade do estudante apoderar-

se do passado, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, na medida em que dissimula o discurso que o produziu, isto é, oculta a sua face comprometida com o projeto neoliberal que o produziu. A pesquisadora Kátia Abud (2012) em sua palestra, no III Encontro Perspectiva do Ensino de História afirma: “os temas perderam o seu caráter conceitual e tornaram-se palavras como guerra e nação, que apesar de serem conceitos são tratados como palavras nos PCNs. A ausência de conceituação inviabiliza a compreensão do processo histórico” (p, 367). A LDB de 1996 foi montada à luz das diretrizes do Banco Mundial, que dita até nossos dias os objetivos a serem seguidos pelos países que utilizam seus recursos a fundo perdidos destinados à educação, que vem acompanhados de uma ideologia neoliberal (ABUD, 2012).

Os manuais didáticos que foram criados a partir dessa LDB, para poderem chegar às salas de aula, passaram a ser avaliados por uma comissão que os aprova ou reprovava. Os conteúdos desses manuais, em especial os de História, passam por avaliações dessas comissões, que apresentam nos editais às editoras, os princípios e critérios para avaliação das obras didáticas. Para isso a comissão segue alguns princípios e critérios para avaliação das obras.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI PNLD 2018 ANEXO III
PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS
DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO

1. PRINCÍPIOS De acordo com o artigo 35 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades”:
 - I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
 (BRASIL, 2018, p. 32)

Assim, é função da escola, nessa etapa de ensino, preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia num processo de formação integral, humana e sólida. Para que isso aconteça princípios e critérios são apresentados no item 1.1 sobre a necessidade de se garantir a qualidade do material (manual) que será entregue à escola, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais.

Seguindo as orientações da nova reforma curricular, os manuais devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando

- 1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
- 1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- 1.1.4. promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
- 1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- 1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sócio científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
- 1.1.8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2018, p. 32)

Entre estes critérios estão aqueles de eliminação das obras. No edital para a compra de manuais escolares destinados ao Ensino Médio produzido pelo MEC para 2018, no item 2.1.2 que trata da observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social encontramos estes critérios de eliminação

- 2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
Serão excluídas do PNLD 2018 as obras didáticas que:
 - a. veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
 - b. fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; c. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2018, p.33 – 34).

Neste contexto, entra o Islã como conteúdo substantivo, que não deve ser tratado de forma preconceituosa nas narrativas dos autores dos manuais. É possível

observar, a partir do sumário de alguns manuais, que o Islã continuou a fazer parte desses conteúdos substantivos eleitos para serem ministrados aos estudantes.

As legislações, as comissões avaliativas formadas a partir da necessidade de verificação de cumprimento das mesmas nos materiais didáticos (Manuais), as pressões externas de associações como a Abrelivros e seus sócios, as editoras, e outros, formam os diferentes contextos e etapas pelos quais os manuais didáticos estão submetidos. As legislações, formuladas no debate da sociedade, por vezes interferem na dimensão cognitiva, de forma positiva, como nos critérios citados acima, e de forma negativa, quando cedem a pressões, como as exercidas pelas associações cristãs, para a manutenção, apesar do Estado ser laico, da disciplina do ensino religioso, confirmado recentemente pelo Supremo Tribunal Federal⁶⁸.

3.3 O Islã na Cultura Escolar de Portugal

O trabalho se estende agora para os currículos portugueses e sua relação com os manuais didáticos e estes com a Cultura histórica e a Cultura escolar. Na pesquisa realizada em Portugal, nas cidades de Évora e Lisboa em bibliotecas e na Torre do Tombo na Universidade de Lisboa, procurou-se identificar trabalhos acadêmicos como teses e dissertações sobre o ensino de História em Portugal. Na busca, foram utilizados sites acadêmicos e os bancos de teses de Portugal, mas não foram identificados trabalhos acadêmicos relacionados a manuais didáticos ou a currículos. A pesquisa iniciou em trabalhos de 1984 e seguiu até 2016 e foram vistos mais de dois mil títulos ou resumos. O objetivo inicial da pesquisa era identificar teses que tratassem do Islã na educação, depois ampliada a trabalhos ligados a manuais didáticos, não sendo encontrada nenhuma referência a pesquisas sobre os temas investigados.

Tendo em vista a ausência de informações em teses e dissertações, a opção foi realizar uma investigação bibliográfica. Foram identificadas as obras das pesquisadoras Maria Cândida Proença **Um Século de Ensino da História** e Raquel Pereira Henriques, **A Revolução no Ensino da História**, confronto entre o período anterior e posterior a

⁶⁸Em votação apertada, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu na quarta-feira, 27 de Setembro de 2017, rejeitar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) que [pedia que o ensino religioso nas escolas públicas não promovesse uma determinada fé](#) ou denominação, limitando-se a apresentar as existentes. Com a decisão, o modelo "confessional", em que os professores podem ser padres ou pastores e influenciar a vida religiosa dos alunos, continuará a ser usado nas escolas, como acontece em várias redes estaduais e municipais. As escolas também continuam livres para optar pelo modelo "não confessional". Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/decisao-do-stf-sobre-ensino-religioso-foi-vitoria-dos-catolicos> Acesso em 01/02/2018.

abril de 1974. A pesquisa forneceu elementos para elaboração do quadro síntese, relacionado às legislações produzidas de 1930 até 1974, que incluem a organização do sistema de ensino, os objetivos e metodologias das escolas e os programas da disciplina de História. Nos programas de História, mesmo não encontrando o conteúdo Islã descrito nos quadros, pode ser inferida a sua presença em tópicos como *Civilizações Orientais*, *História de Portugal* do programa de 1931, *Evolução histórica da Península Ibérica* até a *Reconquista Cristã* de 1936, *Fundação e Desenvolvimento de Portugal* de 1948, *História de Portugal* de 1968.

3.3.1 A Revolução no ensino de História (Confronto entre o período anterior e posterior a Abril de 1974) Sistematização correspondente aos anos 1930-1974

A Revolução de 1974, trouxe alterações importantes na forma do sistema educativo de Portugal, os quadros anteriores de grande número de analfabetos da década de 30, as políticas de contenção da superpopulação dos Liceus pós 1936, a ampliação do período da escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para seis anos, até os 14 anos de idade, o ensino voltado para a formação moral e cívica, para o efervoramento do seu amor à Pátria da década de 70, vão ser vistos pelo governo revolucionário, num primeiro momento, como temas a serem superados, dentro de uma política marxista no pós revolução. A implantação de modelos menos radicais na década de 90 junto com legislações que buscavam maior articulação entre os três ciclos vão constituir as características do sistema português de ensino.

3.3.1.1 - 1ª Fase 1930-1935

Em 1930, segundo Henriques, a taxa de analfabetismo em Portugal era de mais de sessenta por cento, e somente a escolaridade elementar era obrigatória, sendo que os liceus recebiam somente dois por cento desses estudantes e só vinte e um por cento eram ocupados por meninas. O curso geral dos liceus era dividido em dois ciclos: um de dois anos, e outro de três, mas, como o número acima atesta, eram poucos estudantes que chegavam a este nível. E, entre estes, alguns podiam se matricular no chamado “curso complementar dos liceus” que durava mais dois anos e podiam optar entre “Letras” ou “Ciências”. O Islã aparecia não como conteúdo específico proposto, mas dentro de temas como *História Medieval de Portugal* nos programas Em 1930, segundo

Henriques, a taxa de analfabetismo em Portugal era de mais de sessenta por cento, e somente a escolaridade elementar era obrigatória, sendo que os liceus recebiam somente dois por cento desses estudantes e só vinte e de 1931 para o Curso Geral dos Liceus e como História de Portugal no Curso Complementar (HENRIQUES, 2000. p. 96).

Quadro 12 Legislação Portugal – 1ª fase 1930 – 1935

Organização do Sistema Educativo		Programas da disciplina de História
<p>Depois da 4ª classe podia, em 1930, ingressar-se no curso geral dos liceus, dividindo em dois ciclos, de dois anos para o primeiro e três para o segundo. Havia também o curso complementar dos liceus, com a duração de dois anos, dividindo já nas chamadas “Letras” e “Ciências”.</p> <p>Em 1931 dá-se uma pequena alteração: estes ciclos passam denominar-se “classes” o da Iª à VIIª, com estrutura semelhante,</p>		<p>Em 1931 foram aprovados os programas para todas as classes do Ensino secundário. História aparece na IIIª classe (equivalente ao anterior 2º ciclo do curso geral dos liceus): lecionam-se os temas relativos Antiguidade Oriental o do (Civilização caldaico-Assíria Civilização hebraica, Civilização fenícia e Civilização persa) e Antiguidade Clássica (Civilização grega e romana). Na IVª classe os temas escolhidos são a Idade Média e História Medieval de Portugal, Idade Moderna e História Moderna de Portugal (dos descobrimentos Marítimos até o Marquês de Pombal e Terramoto de 1755) Na Vª classe, dão-se temas de História Contemporânea em geral (as ideias Filosóficas, políticas, sociais e econômicas do século XVIII, até às consequências da IIª Guerra e reacção contra o Parlamentarismo) e História Contemporânea de Portugal (desde D. Maria I à implantação da República e à intervenção na Grande Guerra).</p> <p>O Curso Complementar, correspondente as VIª e VIIª classes, introduz uma novidade: a "divisão geral da história". Relação com a sociologia. Crítica histórica. Fontes Históricas. Ciências auxiliares. Quanto aos outros temas, constituem uma "recapitulação do Estudo feito nos anos anteriores": a Pré-História e Proto-História, Civilizações Orientais, Civilização Grega e Romana concluem o Programa da VIª classe. Na VIIª classe estuda-se a Civilização Medieval, a Civilização Moderna e Contemporânea. Portugal aparece ao longo destes dois anos com os Visigodos e a Expansão Marítima fundamentalmente. Não esqueçamos</p>
Primeiro Ciclo/Classe	Segundo Ciclo/Classe	
dois anos para o primeiro ciclo	<p>Três anos para o segundo ciclo.</p> <p>Introdução da disciplina de História a partir de IIIª classe, ou seja, no início do que constituirá o segundo ciclo do curso geral dos liceus.</p>	

		que, nas indicações metodológicas aos programas, a história de Portugal deveria ser integrada a história geral. A Orientação dos Programas manter-se-á semelhante durante décadas.
--	--	--

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000.p. 96

Em 1931, afirma-se que o aluno deveria respeitar o professor e o compêndio adotado. Se o professor aparece com um papel reprodutor, passivo simultaneamente informativo, o aluno depreende-se como facilmente influenciável e imaturo. Sugere-se que, na 3ª. classe,

a ação do professor deve limitar-se à explanação e explicação dos assuntos contidos no manual e tanto quanto possível pela ordem nele apresentados(...). Nas classes seguintes a exposição pode ser um pouco mais livre, sem se afastar, todavia sensivelmente da orientação com compêndio. (HENRIQUES, 2000, p. 97)

3.3.1.2 - 2ª Fase: 1936

A Lei 1.941, de 11 de abril de 1936, trouxe, entre outras mudanças, a repartição dos estudantes, segundo suas aptidões, entre o ensino liceal e o técnico-profissional cujo objetivo era prevenir a superpopulação nos liceus e Universidades. Henriques (2000) diz que, apesar das mudanças propostas pouco se alterou nos programas com essa Lei. O Islã aparecia no currículo do ensino liceal no tema História da Península Ibérica até a Reconquista Cristã (HENRIQUES. 2000.p, 97).

Quadro 13 Legislação Portugal – 2ª fase 1936

Organização do Sistema Educativo		Programas da disciplina de História
<p>Pela Lei 1.941, de 11 de abril de 1936 o Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional. A Base II desta Lei instituía Junta Nacional da Educação para o Estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e cultura, a qual terá as seguintes secções: 1ª Educação moral e física; 2ª Ensino primário; 3ª Ensino Secundário; 4ª Ensino superior; 5ª Ensino técnico; 6ª Belas Artes; 7ª Investigação científica e Relações Culturais que a partir de Base 19 de Maio se Passará a denominar "Alta Cultura".</p> <p>Foi igualmente promulgada a reforma do ensino liceal, a 14 de outubro de 1936 (Decreto-Lei 27.084): abandona-se a distinção entre o chamado Curso Geral dos liceus e o Curso complementar dos liceus, assim como se abandonou "a bifurcação do ensino em letras e ciências.</p>		<p>Os programas das disciplinas do ensino liceal foram aprovados pelo Decreto 27.085, de 14 de outubro de 1936.</p> <p>A História aparece apenas no segundo ciclo (4º, 5º e 6º anos). O Programa do 4º ano inicia-se com a Humanidade Pré-Histórica, Antiguidade Oriental, Antiguidade Clássica e Idade Média. No 5º ano dão-se conteúdos relativos à Idade Moderna e Idade Contemporânea e no 6º ano é a História de Portugal que é contemplada: desde a Evolução histórica da Península Ibérica até a Reconquista Cristã, terminando com a Constituição de 1933, a obra corporativa e o prestígio de Portugal no Mundo. Os principais objetivos desta disciplina são formulados tendo em conta que "no ensino liceal, a informação só tem valor como base de formação".</p>
Ensino Primário	Ensino Secundário	
1º Ciclo é dividido de 1º a 3º ano	O 2º ciclo e constituído por três anos	

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000, p.98

A Lei 1.941, promulgada por Antonio Faria Carneiro Pacheco, elucida quais os objetivos e metodologias pretendidas quanto a:

Base VIII "Prevenir-se-á a superpopulação dos liceus e Universidades pela oportuna repartição dos alunos, segundo suas como aptidões, entre o ensino liceal e o ensino técnico Profissional".

Base IX "Serão revistos os quadros das disciplinas e respectivos programas em todos os graus de ensino".

Base X "Para o ensino primário será em todo o País adoptado o mesmo livro leitura em cada classe. Nos estabelecimentos de ensino de todo o País, com exclusão do superior, **haverá um único compêndio para cada ano ou classe (...)**".

Base XI "Será dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar (...)".

Base XIII "Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, **um crucifixo**, como símbolo

da educação cristã determinada pela Constituição”. (HENRIQUES, 2000, p. 98 grifo meu)

Na legislação de 1936, é prevista a utilização do livro único para todas as escolas. Quanto aos liceus de frequência exclusivamente feminina e para as alunas que não se destinavam à Universidade, foi criado um curso de educação familiar, com a disciplina de Puericultura, “visando à missão natural da mulher.” (HENRIQUES. 2000, p. 98). O uso do crucifixo e a educação familiar dada as meninas dos liceus demostram o caráter do período.

3.3.1.3 - 3ª Fase 1937-1969

Esta fase é marcada pelo Decreto-Lei 45.810, de 9 de Julho de 1964, que ampliou o período da escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para seis anos, até os 14 anos de idade. Tendo como objetivo ampliar o número de estudantes, ocorreu uma mudança com a criação do Ciclo Complementar do Ensino Primário, que pouco depois foi definido como Ciclo preparatório do Ensino Secundário. Segundo Henriques, o que se pretendia era uma generalização dos estudos e não uma democratização. Neste momento da História de Portugal o fator fundamental era o progresso econômico, por isso os cursos técnicos. O Islã era ministrado no 4ª ano no item, Fundação e desenvolvimento de Portugal.

Quadro 14 Legislação Portugal – 3ª fase – 1937 – 1969.

Organização do Sistema Educativo		Programas da disciplina de História
Mudanças na Lei		
Em 1964, o Decreto-Lei 45.810, de 09 de julho amplia finalmente o período de escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para seis anos, até aos 14 anos de idade.		Em 1948, a disciplina de História aparece no 1º ciclo ligado à Língua Portuguesa denominada "Língua e História Pátria". É na subunidade do 1º ano, "Leitura e estudo de trechos simples em prosa e verso", que se sugerem: descrições de paisagens, de usos, costumes, instituições e monumentos nacionais, contos e poesias populares, lendas e narrativas ligadas com a história da nacionalidade, ou seja, é nesta parte do programa que a história de Portugal –continental, insular e ultramarino – tem cabimento.
Ensino Primário	Ensino Secundário	
<p>O ensino primário passou a compreender dois ciclos: um elementar (em tudo semelhante ao anterior, com quatro classes) e outro complementar (com duas classes).</p> <p>Foi assim criado o "Ciclo complementar do Ensino Primário" (correspondente a 5ª e 6ª classes).</p>		<p>Autonomizar-se-á nos dois Ciclos seguintes, a partir do 3º ano, com uma estrutura semelhante a existente, desde a Pré-História a Idade Contemporânea, e com subunidades didáticas dedicadas exclusivamente a Portugal: é o Caso do 4º ano, com "Fundação e Desenvolvimento de Portugal" e "Portugal" dos fins do século XIII aos começos do Século XV; e o caso do 5º ano, com "Portugal: nos séculos XIX e XX."</p> <p>Em 1968, a "História de Portugal" e na leccionada na 4ª classe aqui muito vocacionada para o Estudo Localidade, dos Monumentos e personagens históricos. Aparece Como disciplina autónoma 5ª classe do Ciclo Complementar do Ensino Primário e, associada à Geografia, no 1º ano do Ciclo do Ensino preparatório do ensino Secundário. Quer num Caso quer noutro, os temas são relativos à história de Portugal (desde os Povos Primitivos da Península até ao desenvolvimento das províncias ultra-marinas).</p>

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000.

Em 1948 foi conferida uma maior autonomia ao professor e, em 1968, o papel do estudante altera-se: a ele é conferido um papel ativo e responsável no seu próprio

processo de formação. Pela primeira vez afirma-se que é o método de trabalho que importa que os estudantes devem sobre tudo mais do que conteúdos, “aprender a aprender” ou “aprender a fazer”, aprender um método de trabalho como meio de ganhar as competências necessárias de autonomia e espírito crítico. É o próprio ministro da educação, Inocêncio Galvão Telles, que afirma ser necessário fugir-se “a um ensino livresco, de carácter puramente abstrato ou dirigido apenas à memória”. Neste período já se percebe uma mudança na forma de entendimento da escola em Portugal.

3.3.1.4 – 4ª Fase 1970-Abril 1974

Este período é marcado como último período do “Estado Novo”. Segundo Raquel Henriques (2000) apenas cinquenta e sete por cento (57%) da população possuía o ensino primário de quatro (4) classes e trinta por cento dos maiores de 14 anos não sabiam ler. No ensino secundário a frequência era muito pequena, embora em crescimento, os conteúdos eram marcados pelos valores típicos da ideologia fascista e colonialista. A juventude recebia um ensino voltado para a formação moral e cívica, para o efervescimento do seu amor à Pátria (Decreto-Lei 178/71. 1971.p, 621).

O sistema educativo, segundo a autora, era contraditório e, se de um lado, fomentava o espírito crítico mental, a capacidade de observação e reflexão, de outro, por ser um regime ditatorial, desejava formar estudantes dentro de uma orientação moral e cristã numa lógica opressora. Quanto aos conteúdos, seguiam a mesma lógica anterior, sem grandes mudanças na sua configuração.

Os anos de 1971 e 1973 deram corpo a uma reforma global das estruturas e serviços educativos: em 27 de setembro de 1971, promulga-se a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional (Dec-Lei 408/71): é a **última reforma educativa da Ditadura**, justificada segundo o próprio ministro pela necessidade de fazer corresponder à estrutura do Ministério ao

aumento constante da população escolar e do pessoal docente; (ao) incremento do número e variedade dos estabelecimentos de ensino e das correspondentes exigências pedagógicas; (ao) acesso de todos aos bens da cultura e à ação social escolar; (à) reforma do ensino e, em particular do ensino superior, acompanhada de uma efetiva promoção da investigação científica (...) Havia que reformar; havia que criar novos serviços e reconverter os existentes, melhorar a articulação entre eles. Renovaram-se, então, as estruturas e os serviços da administração central. Reestruturação da Junta Nacional da Educação (inspectores do gabinete de Estudos e planeamento criação de estabelecimento – rede escolar); A escolaridade obrigatória passou a ser de oito anos: 4 do ensino primário elementar de 4 do ensino preparatório. Após estes 8 anos, havia ainda

o ensino secundário, com a duração de outros 4 anos, divididos em dois ciclos de dois anos cada: 1º ciclo ou “curso geral” dos liceus e 2º ciclo ou “curso complementar” dos liceus. (HENRIQUES, 2001, p. 102)

Quadro 15 Legislação Portugal – 4ª fase – 1970 – abril de 1974

Organização do Sistema Educativo		Programas da disciplina de História
A escolaridade obrigatória passou a ser de oito anos: 4 do ensino primário elementar de 4 do ensino preparatório. Após estes 8 anos, havia ainda o ensino secundário, com a duração de outros 4 anos, divididos em dois ciclos de dois anos cada: 1º ciclo ou “curso geral” dos liceus e 2º ciclo ou “curso complementar” dos liceus.		Em 1973, a Base XXIX alínea 2 da Lei 5/73, de 25 de julho, afirma “Serão objeto de regulamento os planos de estudo e os programas e os métodos de ensino e de aproveitamento escolar dos vários níveis educativos”.
Ensino Primário	Ensino Secundário	Em agosto de 1973, surgem os programas para o Ensino Secundário Técnico, relativos aos Cursos Gerais e Cursos Complementares.
O ensino primário passa a ter 8 (oito) anos. 4 do ensino primário elementar de 4 do ensino preparatório	O ensino secundário tem a duração de 4 (quatro) anos, divididos em dois ciclos de dois anos cada: 1º ciclo ou “curso geral” dos liceus e 2º ciclo ou “curso complementar” dos liceus.	

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000, p. 102.

Na estrutura do sistema educativo definida na Lei 5/73 são realçadas a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. Quanto à educação escolar, os seus fins são:

- a) Promover a formação moral, intelectual, física e profissional dos indivíduos, visando o fortalecimento da personalidade e da consciência cívica e social;
- b) Fomentar o espírito científico, crítico e criador, a capacidade de observação e de reflexão e a disciplina mental, bem como despertar o interesse por constante actualização de conhecimentos e de valorização profissional. (HENRIQUES, 2000, p. 102)

Quanto a esta última reforma da Ditadura em Portugal, no que se refere ao entendimento que se tinha do estudante, passa-se a buscar e desenvolver, neste o espírito crítico científico, o que de certa forma vai de encontro com a lógica do sistema.

3.3.1.5 – Pós 25 de abril

Depois da Revolução de Abril de 1974 que pôs fim à Ditadura do Estado Novo, havia objetivos importantes a definir e medidas urgentes a executar. Entre elas, estava: acabar com o analfabetismo; implementar a educação permanente, ampliar os serviços de ação escolar, criar uma consciência nacional democrática e melhorar as condições de formação e trabalho dos docentes⁶⁹.

Para Henriques (2000) era urgente evidenciar o corte com a situação política anterior, os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário deveriam e foram reformulados⁷⁰. A escola do pós-25 de Abril deveria contribuir para extinção dos privilégios sociais, para a liberdade individual e progressão pessoal, logo, deveriam ser revistos os conteúdos programáticos das disciplinas e deviam alterar-se a metodologia de ensino e as relações interpessoais entre estudantes e professores⁷¹. Os primeiros programas foram apresentados como provisórios, seriam apenas para o ano letivo 1974-1975. Quanto à disciplina de História, a preocupação fundamental era a de que devia habilitar o estudante a compreender a realidade humana para poder intervir conscientemente. Considerava-se que o passado se tornava inteligível pelos processos globais, pelas estruturas e conjunturas em detrimento das personagens, das datas e dos acontecimentos. Recorrer a documentos históricos seria o processo iniciático do estudante à ciência. O programa para o ano letivo de 1974-75 desejava operar uma ruptura com a situação anterior, pois se por um lado, a História continua a ser entendida como uma disciplina essencialmente formativa pretendia-se, naquele momento, que contribuísse para “ajudar a formar cidadãos esclarecidos e intervenientes” (HENRIQUES, 2000, p. 104).

Houve uma substituição da história política por aspectos demográficos, económicos e civilizacionais. Houve também uma tentativa de diminuição do

⁶⁹Decreto Lei 203/74 para o Governo Provisório Civil (HENRIQUES, 2000, p. 102)

⁷⁰ Para os diferentes cargos exigidos havia determinados requisitos a cumprir, nomeadamente a substituição da gestão vertical de um diretor ou reitor por um corpo coletivo que representasse os professores, alunos e funcionários, num autêntico processo de democratização (HENRIQUES, 2000, p. 102).

⁷¹ O Ministro da Educação, o historiador Vitorino Magalhães Godinho, inutiliza os programas do ensino básico e secundário e apresenta alterações para o ciclo complementar do ensino primário, ensino preparatório, ensino secundário liceal e ensino secundário técnico, “por considerar que sofriam de graves distorções impostas por motivos políticos e estavam eivados de um espírito anacrónico, em oposição flagrante muitas vezes com a atitude científica e a abertura da criação cultural ao mundo moderno” despacho nº 24 – A/74, de 2 de Setembro de 1974

eurocentrismo, característica forte dos programas anteriores, com a inclusão de temas relativos a civilizações americanas, indígenas e africanas⁷². A História de Portugal deveria, neste contexto, integrar-se à “História das Civilizações”, cabendo ao professor particularizá-la sempre que possível. O ensino preparatório manteve a estrutura definida em 1968, por uma série de dificuldades que a nova gestão criticou, mas não conseguiu superar e a História continuou vinculada à Geografia. Quanto ao ensino Liceal, o Ministro Godinho, definiu como objetivo temas que serviriam de base para o ensino preparatório. Pode ser vista uma tentativa de fugir da periodização histórica tradicional (antiga, medieval, moderna e contemporânea). Quanto ao ensino preparatório houve uma mudança na forma de ver professores e alunos. O professor passa a ser visto como animador e o aluno como pesquisador, em substituição ao professor informador e ao aluno ouvinte, passivo e sem espírito crítico. Deseja-se um aluno criador e não apenas reprodutor. Ao professor foi dada a liberdade de planejar o seu trabalho, de procurar entender os interesses e motivações dos alunos, sendo possível prolongar os temas se estes mostrarem interesse em continuar. Para Henriques (2000) a palavra de ordem era inovar. O aluno deveria estar “activo” e, sobretudo, compreender como aprender, participar na gestão do programa e nas diferentes tarefas escolares (2000, p. 106). Uma das ideias era integrar as famílias à escola, conseguir que se interessassem por ela para que a auxiliassem.

No ano letivo de 1975-76, houve outra mudança profunda com a proposta da escolaridade unificada. Ocorreu a implantação de “troncos comuns”, isto é, estruturas em que não haveria vias paralelas de desigualdade e prestígio que reforçariam a hierarquia da organização social capitalista, mas sim uma via única aberta, sem distinção quer aos que venham a ingressar na vida *ativa*, quer aos que pretendam prosseguir os estudos superiores⁷³. Quanto ao Curso Secundário Unificado a ideia era esclarecer aos alunos sobre vias escolares e profissionais, desenvolver o sentido de responsabilidade, o espírito de solidariedade, o gosto pelo esforço, estimular a espontaneidade e a criatividade, desenvolver seu espírito crítico e “dotar os alunos de métodos de trabalho que autonomizassem, que privilegiassem de igual modo a teoria e a prática, o

⁷²O Ministro Vitorino M Godinho denominou este programa de “enquadramento espaço-temporal inter-civilizacional tendo em conta o enquadramento espaço-temporal ou político-cultural de determinadas civilizações ou áreas de influência, numa perspectiva conjuntural. A periodização clássica foi substituída pela continuidade do processo histórico, pela sucessão ou interação dos complexos históricos geográficos” (HENRIQUES, 2000, p. 104).

⁷³Programas – sétimo ano escolaridade (1º ano do Curso secundário Unificado) Ministério da educação e Investigação Científica, Oficinas Gráficas do MEIC, 1975, p. 5 (HENRIQUES, 2000, p. 106).

pensamento e a *acção*, a ciência e a técnica (HENRIQUES, 2000 p. 107). Dentro dessa ideia de tornar os alunos ativos e intervenientes nessa sociedade em transformação é que se criou o 7º ano de escolaridade, ou seja, o primeiro ano do Curso Secundário Unificado. Os programas foram modificados, assim como o sistema de avaliação e a forma de trabalho do professor. Os alunos passaram a ser alvo de todas as preocupações educativas, e seu insucesso escolar só podia dever-se à sociedade em geral e ao professor em particular, nunca ao próprio aluno⁷⁴. A mudança na avaliação fez com que fosse considerada como continua e formativa, visando o processo evolutivo do aluno, a partir dos objetivos iniciais propostos. Instituíram-se os níveis 1 a 5 para a escolaridade obrigatória, na tentativa de evitar injustiças e pôr fim às discriminações. As escolas passaram a introduzir conteúdos da própria cultura popular, numa tentativa de integrar os estudantes das camadas populares, até agora em desvantagem numa escola tradicionalmente destinada a “filhos de burgueses”⁷⁵.

A alteração dos programas foi radical na reestruturação e, no ano letivo 1975-76, a disciplina de História foi substituída por outra denominada “introdução as ciências sociais”, que pretendia informar os estudantes das diversidades características das sociedades contemporâneas, problematizar as questões relativas a eventuais soluções, conscientizar os estudantes desses problemas e responsabilizá-los intelectual e moralmente para intervir na sociedade. Para acompanhar essa grande mudança no programa da disciplina e a falta de um manual específico, foram compilados textos de apoio para os diferentes temas⁷⁶.

⁷⁴ O insucesso escolar é muito mais o fracasso de uma sociedade discriminatória, de uma escola seletiva, de professores precariamente formados, do que o insucesso pessoal do aluno ser humano em evolução, à mercê de múltiplas influências e contingências. “O professor”, Gráfica Firmeza, Porto, nº 18, Julho de 1977, p. 4 (Henriques, 2000, p. 107).

⁷⁵ Para responder à democratização e ao progresso, à superação da função conservadora do ensino na reprodução da divisão social do trabalho, como foi definido nos artigos 73º e 74º da Constituição Política da República Portuguesa (abril de 1976) foram feitas novas opções. A Constituição, no seu Título III (Direitos e Deveres económicos, sociais e culturais), Artigo 73º, relativo à Educação e Cultura afirma que “todos têm direito à educação e cultura” e que cabe ao Estado assegurar “o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores, à fruição e criação cultural” numa “sociedade democrática e socialista”, numa clara discriminação positiva a favor dos trabalhadores (HENRIQUES, 2000, p. 107).

⁷⁶ Segundo Henriques (2000) são exemplos disso a coletânea organizada por Odete Gonsálves e Maria do Céu Roldão, Ciências Sociais – O trabalho e o Lazer (Documentação e textos de apoio para professores do 7º ano de escolaridade), s.1., Ministério da Investigação Científica, Secretaria de Estado de Estado da Orientação Pedagógica, Oficinas Gráficas da Editorial do MEIC, 1976, Caderno C9. (2000, p. 109)

Quadro 16 Programas de História ou de disciplinas (1974 -1976)

Ensino Preparatório – 1974 – 1975
História e Geografia 1º ano
<p>“Enquanto não é realizada essa mudança global, propõe-se a execução de um programa que mantenha o estudo de momentos de História de Portugal, mas segundo perspectivas totalmente diferentes”.</p> <p>O grande eixo deste estudo é baseado numa visão antropológica dos “seres humanos como produtos da vida em sociedade”. Procura-se a inserção das crianças na comunidade sociocultural a que pertencem, fazendo-os conhecer criticamente alguns dos seus vectores essenciais. Estes vêm a definir os temas sobre os quais se procura articular o programa:</p> <p>O Homem assegura a sua subsistência</p> <p>O Homem fabrica</p> <p>O Homem comercia</p> <p>O Homem instrui-se</p> <p>O Homem em sociedade rural e urbana</p> <p>O Homem e o Estado</p> <p>O Homem e os seus deveres e direitos</p> <p>O Homem e os seus ócios⁷⁷</p> <p>Para abordar estes temas são propostos vários conteúdos:</p> <p>Alimentação</p> <p>Vestuário</p> <p>Habitação</p> <p>Tecidos – vestuário</p> <p>Produtos comercializados</p> <p>Formas de comércio</p> <p>Locais de instrução</p> <p>Tipos de aprendizagem</p> <p>Família</p> <p>Território</p> <p>População</p> <p>Direitos da criança na escola e deveres</p> <p>Tempos livres</p>

⁷⁷Ensino Preparatório – Programas para o ano lectivo 1974-1975, Algueirão, MEC, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, 1974, p. 45.

Fontes de Cultura

“O estudo de História de Portugal será formativo se der aos alunos simultaneamente o conhecimento dos modos culturais verdadeiramente específicos da nossa comunidade e a dinâmica concepção de que esses modos culturais serão mantidos, mas adaptados às novas condições históricas em que se constrói o progresso”.

2º ano

“O passado nacional surge (...) para estabelecer padrões sociais e culturais que ajudem à melhor compreensão do presente (...). A estruturação apresentada assenta numa interpretação dos complexos históricos-geográficos (...) abordado segundo os temas estudados na 1ª parte

Os 5 complexos históricos geográficos são:

1º Portugal na Península Ibérica

2º Portugal, arquipélagos e noroeste africano atlântico.

3º Da Europa à África, Ásia e América.

4º Portugal, Brasil, Costa Ocidental Africana e Arquipélagos.

5º Portugal e as colónias africanas.

“É incorrecto usar um compêndio para este tipo de estudo. Limita a visão dos assuntos, não pode adaptar-se a uma investigação que parta das realidades locais, coarcta a possibilidade de uma abertura de caminhos e opções. Um compêndio só tem razão de ser quando se trata de uma massa programática única, estática, susceptível de ensino generalizado. O caminho que propomos é o da organização de “dossiers” de trabalho em que os alunos colirgirão o material necessário às respectivas aprendizagens. O professor receberá um caderno de apoio e documentação⁷⁸

Esta disciplina receberia, em 1977, outro nome: Estudos Sociais. Os temas mantiveram-se os mesmos e os conteúdos programáticos também.

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000, p. 107

⁷⁸Ensino Preparatório – Programas para o ano lectivo 1974-1975, Algueirão, MEC, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, 1974, p. 48- 49

(Quadro 16 Programas de História ou de Disciplinas (1974 -1976)

Ensino Liceal – 1974 – 1975	
Curso Geral - 1º ano	
<p>I - Introdução:</p> <p>O que é a História. Noção de tempo histórico.</p> <p>II – Do aparecimento do Homem às primeiras civilizações.</p> <p>III – As primeiras civilizações.</p> <p>IV – As civilizações clássicas do Mediterrâneo – Da cidade Estado ao Império cristão.</p> <p>V – As civilizações do Extremo-Oriente.</p> <p>VI – As grandes invasões e o abalo dos impérios.</p> <p>VII – Os novos espaços político-culturais.</p> <p>Nota: Só no 2º ano do Curso Complementar, correspondente ao atual 11º ano, é que se lecionava História de Portugal:</p> <p>A crise de 1383 – 85.</p> <p>A estrutura social do Antigo regime.</p> <p>Poder económico e poder político da burguesia no período constitucional.</p> <p>As etapas da industrialização.</p> <p>O socialismo e o movimento operário.</p> <p>As estruturas económicas e sociais da 1ª República.</p> <p>O consulado Salazar.</p>	
2º ano	3º ano
<p>VIII – O surto da Europa ocidental.</p> <p>IX – A crise do Ocidente.</p> <p>X – Da Europa à conquista do mundo.</p> <p>XI – A Europa no limiar das revoluções.</p>	<p>XII – A revolução ocidental: o triunfo da burguesia.</p> <p>XIII – Na era do capitalismo industrial.</p> <p>XIV – As convulsões mundiais e o desmoronamento dos impérios.</p> <p>XV – O mundo contemporâneo: problemas e tendências.</p>

(Quadro 16 Programas de História ou de Disciplinas (1974 -1976)

Ensino Secundário Unificado – 1975 – 1976
<p>Introdução às Ciências Sociais (7º ano de escolaridade)</p> <p>De todos os temas propostos, escolher-se-ão apenas três:</p> <p>A1 – O Homem e a Natureza: estímulo e resposta.</p> <p>A2 – Equilíbrio Homem/natureza: perigos de ruptura.</p> <p>A3 – Movimentos da população; explosão demográfica e seu controlo.</p> <p>A4 – Espaço urbano e espaço rural.</p> <p>B5 – Produção, distribuição e circulação da riqueza.</p> <p>B6 – O mundo da fome e o mundo da abundância.</p> <p>B7 – A Sociedade de Consumo.</p> <p>C8 – Formas de Comunicação Social.</p> <p>C9 – O trabalho e o lazer</p> <p>C10 – A situação do homem e da mulher no mundo de hoje.</p> <p>C11 – Grupos e instituições.</p> <p>Grupo A: contempla aspectos de natureza predominantemente geográfica.</p> <p>Grupo B: contempla aspectos de natureza predominantemente económica.</p> <p>Grupo C: contempla aspectos de natureza predominantemente sócio- cultural.</p> <p>Exemplificando:</p> <p>A1 – Tema: O Homem e a natureza: estímulo e resposta.</p> <p>Distribuição mundial da população. Limites da ecúmena.</p> <p>Modos de vida em ambientes favoráveis à fixação dos homens:</p> <p>nas planícies, nos vales fluviais, no litoral,</p> <p>Modos de vida em ambientes hostis ao Homem:</p> <p>nas montanhas, nas florestas nos desertos, nas zonas polares, Caracter dialéctico da relação Homem/Natureza:</p> <p>Noção de estímulo/resposta.</p>

Avanços tecnológicos e o alargamento da ecúmena.

- a conquista de novas terras para a agricultura
- progressos nos meios de transporte.
- a descoberta de novas fontes de energia.
- o aproveitamento dos recursos naturais.

B6 – Temas. O mundo da fome e o mundo da abundância.

explosão demográfica.

nutrição e o nível sanitário.

duração e esperança de vida.

consumos e qualidade de vida.

educação e formação profissional.

condições de trabalho.

Factores condicionantes

no mundo da fome,

Situações de exploração: dependências políticos-econômicas, desequilíbrios sociais.

Subaproveitamento dos recursos naturais.

Persistência de técnicas arcaicas.

b) No mundo da abundância.

desenvolvimento das forças produtivas nas sociedades capitalistas – tecnologia: exploração do trabalho

imperialismos políticos-econômico.

exploração intensiva dos recursos naturais.

A luta do Terceiro Mundo pela sobrevivência.

C9 – Tema: O trabalho e o lazer.

A antinomia de trabalho/lazer nas sociedades industriais.

A desumanização do trabalho – especialização, mecanização, ritmo, duração.

O direito ao lazer.

A exploração comercial do lazer e a alienação do Homem na sociedade de consumo.

A possibilidade da superação da antinomia trabalho/Lazer.

A humanização do trabalho.

- consciência da integração do trabalho individual na produção coletiva.
- ligação entre trabalho manual e trabalho intelectual.
- eliminação da competitividade nas relações de trabalho.
- aperfeiçoamento e formação profissional

A ocupação dos tempos livres.

Função dos equipamentos sócio-educativos na valorização individual e coletiva. Consciência da complementaridade do trabalho e do lazer na formação do Homem.

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000, p. 107.

Segundo Henriques (2000) as “Ciências Sociais” foram consideradas por muitos professores como uma “área disciplinar inovadora” pela atualidade dos temas relacionados com os estudos dos problemas que afetavam o cotidiano das diferentes comunidades, mas havia aqueles que a associavam ao marxismo, e essa politização da escola e dos conteúdos programáticos acabou produzindo como resultado outra mudança.

A experiência duraria um ano, a par de outras duas disciplinas: com efeito, a Educação Cívica e Politécnica (disciplina interdisciplinar que visava articular a escola aos problemas da comunidade local e regional) foi suspensa. A disciplina de Ciências do Ambiente foi substituída no 8º ano unificado pela disciplina de Geografia. Previa-se que a disciplina de Ciências Sociais transitasse para o futuro 9º ano, mas tal não veio a acontecer, tendo sido substituída logo no 7º e 8º anos do ano lectivo de 1976/77 pela disciplina de História, com o mesmo programa adoptado para o ano lectivo 1974/75 – no caso do 7º ano (HENRIQUES, 2000, p. 110)

Este fato da substituição da disciplina de Ciências Sociais pela História originou fortes críticas, pois o modelo anterior era considerado melhor por muitos, pois “permitia anular o anterior fosso existente entre uma escola destinada a grupos sociais economicamente mais favorecidos e a escola para filhos dos operários e outros grupos sociais menos afortunados”⁷⁹. Segundo a autora, as mudanças coincidiram com a evolução política dos anos 1976 – 1977, considerado um período de menor radicalidade. O que se seguiu foi uma tentativa de equilíbrio, de consenso constitucional, científico e

⁷⁹O modelo incluído a introdução as Ciências Sociais, era para muitos um passo para evitar a separação da divisão social do trabalho (...) Luiz Togal no livro – História e Ideologia - chamou esse período de desmarxização do ensino (HENRIQUES, 2000, p. 110 - 111)

metodológico que se vê a braços com o fato de ter de adaptar conteúdos a alunos que tradicionalmente ficavam de fora do sistema educativo e que, no período, se inscreviam em massa nas escolas. Esse período definiu o sistema educativo português,

em ensino pré-escolar; ensino primário, obrigatório com duração de 4 anos; ensino preparatório com 2 anos obrigatórios⁸⁰; ensino secundário, de caráter facultativo, com duração de 5 anos distribuídos os primeiros três para Curso Geral Unificado (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e os dois últimos para Curso Complementares (10º e 11º anos de escolaridade). O Ano Propedêutico equivalia a um ano de preparação para a Universidade, e existia ainda o ensino superior (HENRIQUES, 2000, p. 111).

Outras mudanças ocorreram, posteriormente foram aprovados novos programas (1979) para o ensino primário, assim como para o 7º e 8º anos, relativos ao curso geral do ensino secundário⁸¹.

3.3.1.6 – (1977 – 2005)

Em Portugal, durante longos anos, vigorou o sistema de “livro único” o Ministério da Educação aprovava um manual por disciplina, que era adotado em todas as escolas do país, para um determinado ano de escolaridade⁸². O projeto do “livro único” só foi abandonado nos anos 60, quando o sistema educativo português associou-se ao chamado Projeto Regional do Mediterrâneo. O Ministério da Educação de Portugal, então passou a autorizar um número reduzido de manuais por disciplina, cabendo aos professores à escolha do manual a ser adotado.

No que se refere aos manuais escolares, o fim do livro único e os tímidos ensaios de diversificação dos anos 60 deram lugar, nos anos 80 do séc. XX, a uma verdadeira proliferação de manuais escolares disponíveis para análise. A tarefa de analisar e optar por um ou outro livro didático tornou-se cada vez mais complexa, sendo os professores confrontados com um número muito elevado de manuais para análise em períodos de tempo de todos os anos lectivos se ter de proceder à escolha dos manuais e adoptar, uma vez que seu prazo de vigência era apenas de um ano (MAGALHÃES, 2013, p. 233).

Para Olga Magalhães depois de um período de maior radicalização política nos anos 1974/75, em que os programas pós Estado Novo, seguiam uma orientação dialética

⁸⁰Ministrado em escolas preparatórias ou através da televisão no chamado Ciclo Preparatório TV. (2000, p.111).

⁸¹Programas do ensino primário, preparatório (1º ano), secundário (7º e 8º anos), Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1979.

⁸²O período que isto se deu é conhecido em Portugal como Estado Novo (MAGALHAES, 2013, p. 232).

de raiz marxista, foi consagrada uma proposta metodológica dos conceitos de inspiração da “Escola dos Annales”. O sistema educativo português só se estabilizou depois da aprovação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986⁸³, a chamada Nova Lei de Bases do Sistema Educativo, e com a reforma dos planos de estudos e programas de 29 de agosto de 1989, Decreto-Lei nº 286/89⁸⁴.

Os mecanismos para aumento da qualidade dos manuais foram sendo criados critérios e procedimentos oficiais para a escolha. Instrumentos de análise, concedidos pelo Ministério da Educação e enviados às escolas, assim como os períodos para análise foram sendo ampliados, primeiro para dois anos e depois para quatro anos (MAGALHÃES, 2013, p. 234).

O Ministério da Educação lançou em 1996/97 um debate nacional sobre o currículo, com o título “reflexão participada sobre currículos do ensino básico”. Os resultados dessas reflexões demonstraram uma vontade política de reorganização do ensino básico em Portugal. Neste contexto de gestão flexível dos currículos se introduziu a noção de “competências” expressado no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

b) Estudo acompanhado, visando à aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens (PORTUGAL. Decreto- Lei 6/2001).

Segundo Magalhães (2013) embora não tenha acontecido a reorganização curricular de imediato, foi publicado um documento “Currículo Nacional do Ensino Básico

⁸³Artigo 41.º da Lei nº 46/86 (Recursos educativos) 1 - Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa. 2 - São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) **Os manuais escolares**; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos.

⁸⁴Artigo 2.º do Decreto-Lei nº 286/89 Conceitos gerais: 1 - Para efeitos de enquadramento temporal do funcionamento dos ensinos básico e secundário, o conceito de ano escolar corresponde ao período compreendido entre os dias 1 de Setembro de cada ano e 31 de Agosto do ano seguinte, enquanto que o conceito de ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares. 2 - O ano lectivo organiza-se na base de um horário semanal distribuído equilibradamente pelos períodos da manhã e da tarde.

– Competências Essenciais” – que na prática implicava numa revisão geral das metodologias de abordagem dos programas, nomeadamente a possibilidade de uma gestão mais flexível dos conteúdos e uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, dos manuais escolares que teriam que adequar à lógica de um ensino centrado na aquisição e promoção de competências específicas e transversais, entendidas num sentido muito amplo (MAGALHÃES, 2013, p. 234). As competências gerais que o documento apresentava eram

Competências gerais

- 01) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
 - 02) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
 - 03) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
 - 04) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
 - 05) **Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;**
 - 06) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
 - 07) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
 - 08) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
 - 09) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
 - 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.
- (PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico. 2011, p.2)

O “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” além de apresentar diretrizes aos estudantes (Operacionalização Transversal), apresentava também, a partir de cada uma das competências gerais, diretrizes de trabalho para o professor, como, a

Operacionalização Transversal

- Exprimir dúvidas e dificuldades.
- Planear e organizar as suas actividades.
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho.
- Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa.
- Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados.

Acções a desenvolver por cada professor

- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalhos diversificados.
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes.
- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem.

- Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem.
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem (PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico, 2011, p.21).

O currículo apresentava, na parte específica de História, quais seriam as competências da disciplina, que envolviam o “tratamento de informação/utilização de fontes, Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade, contextualização) e Comunicação em História⁸⁵”, entendidas como os três grandes núcleos que estruturam o saber histórico, objetivo maior dos estudantes estimulado pelos professores no processo de construção do pensamento histórico. Nesta parte do “currículo” observa-se a presença do conteúdo substantivo Islã, nos estudos do segundo ciclo (História e Geografia de Portugal) e

Conteúdos/Tematização

Histórica e Geografia: Portugal no passado e no presente (2º ciclo)

A – A península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)

- Ambiente natural e primeiros povos
- Os romanos na Península Ibérica
- **Os muçulmanos da Península Ibérica**
- A formação do reino de Portugal

B – Do século XIII à União Ibérica e Restauração (séc. XVII)

- Portugal no século XIII e a revolução de 1383 – 1385
- Portugal nos séculos XV e XVI
- Da União Ibérica à Restauração

C – Do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal

- Império e monarquia absoluta no século XVIII
- 1820 e o Liberalismo
- Portugal na 2ª metade do século XIX

D – O Século XX

- A queda da monarquia e a 1ª república
 - Estado Novo
 - 25 de abril de 1974 e o regime democrático
 - Portugal nos dias de hoje – Sociedade e geografia humana
- (PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico, 2011, p.99)

No terceiro ciclo (História)

Conteúdos/Tematização

História: Portugal no contexto europeu e mundial

- Sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras
- Uma civilização dos grandes rios
- Os Gregos no século V a. C.
- O mundo romano no apogeu do império

⁸⁵Os três grandes núcleos de competências foram formulados a partir da análise dos programas “Estudo do Meio” (1º ciclo) História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e História (3º ciclo) (PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais, 2011, p.92).

- Origem e difusão do cristianismo
 - A Europa do século VI ao século IX
 - A sociedade europeia nos séculos IX a XII
 - **Cristão e Muçulmanos na Península Ibérica**
 - Desenvolvimento econômico
 - Relações Sociais e poder político
 - Lisboa nos circuitos do comércio europeu
 - Cultura, arte e religião
- (PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico, 2011, p.102 -103)

Tanto no 2º como no 3º ciclo, o Islã aparecia associado à História do surgimento de Portugal. A aquisição e promoção de competências específicas e transversais são entendidas num sentido mais amplo. Os editores de manuais escolares procuraram, a partir das diretrizes, fornecer aos docentes manuais que lhes permitissem organizar um ensino voltado para promoção de competências, diversificando as propostas de atividades e materiais disponibilizados ⁸⁶. Os editores começaram a evidenciar preocupações com os materiais que produziam, procurando garantir a qualidade destes, começando a procurar, junto às instituições de ensino superior, especialistas que avaliassem as obras produzidas. Uma medida tomada pelos editores foi a promoção de sessões de apresentação dos manuais com a presença dos autores, sessões essas realizadas fora das escolas e dirigidas a professores de cada disciplina ou grupo disciplinar, destinadas a familiarizar os docentes com as metodologias e propostas presentes nos manuais (MAGALHÃES, 2013, p. 235).

Em 2006 foi criado o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares.

3.3.1.7 – (2006)

A Lei n.º 47/2006 de agosto de 2006, é a legislação que ainda orienta a adoção por parte dos estabelecimentos de ensino, via escolha dos professores, dos manuais didáticos em Portugal. Essa lei define o regime de avaliação e adoção dos manuais do ensino básico e do ensino secundário, assim como os princípios e objetivos “a que deve obedecer ao apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares” (Lei nº 47/2006, Sumário).

⁸⁶MAGALHÃES, 2013, p. 235.

Assim como no Brasil, a comissão de avaliação deve observar se não existem nos manuais discriminações e se esses atendem em suas narrativas à diversidade social e cultural dos estudantes.

As legislações buscam situar os contextos em que os manuais didáticos estão inseridos. Contextos em que a dimensão política interfere na dimensão cognitiva. As influências da Escola Nova, a ideologia do período da ditadura militar, as reações subsequentes do Pós 25 de Abril de 1974, a influência da “Escola de Annales” e, por fim a inclusão das Competências nas diretrizes curriculares. A legislação que seguiu veio garantir o cumprimento dessas diretrizes curriculares. Para esta tese interessam esses movimentos, pois indicam a necessidade de análise desses manuais didáticos de História, no âmbito das relações da Cultura Histórica e da Cultura Escolar, para se buscar os sentidos desse processo. As alterações nas rotinas das escolas em Portugal, nos conteúdos dos manuais de História, foram evidenciadas nos contextos dessas leis e do próprio Currículo Nacional do Ensino Básico. Como veremos mais a frente (capítulo quatro) essas diretrizes curriculares serão utilizadas pelos autores do manual de História analisado, em alguns casos empregando os mesmos títulos que os sugeridos pelo currículo. Aqui temos a influência direta da dimensão Política na dimensão Cognitiva. Os exemplos apresentados de competências gerais, acima, assim como as indicações feitas aos professores, de como proceder em cada uma dessas competências gerais, se juntam as diretrizes curriculares, que especificam os conteúdos a serem produzidos pelos autores nos seus manuais.

3.4 Análises e classificações da Legislação portuguesa e brasileira

Foram apresentados vários quadros com propostas/diretrizes que, indiretamente, complementam e regulamentam em Portugal e no Brasil a confecção dos manuais de História nos respectivos países. Nos quadros foram apresentadas, classificadas e identificar ações que podem influenciar as relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, buscando-se explicitar como são articuladas as influências do Estado por meio de reformas educacionais e propostas curriculares. Ademais, procurou-se apresentar a seleção dos conteúdos, explicitando-se as dimensões cognitivas, políticas, estéticas, morais e religiosas da constituição histórica de sentido e suas interrelações, tentando demonstrar as interferências que a cultura história e a cultura

escolar sofrem dos órgãos oficiais e não oficiais no gerenciamento da produção dos manuais escolares assim como do ensino em geral.

Quadro 17 C3/1 Brasil 9394/96

LEI 9394/96 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	
BRASIL	
LEI 9394/96	
CONTEXTO DAS AÇÕES	
<p>Em substituição da Lei 5692/71. Esta lei foi marcada pela “ampliação da consciência social sobre a relevância da educação”. Nas discussões que antecederam “qualidade para todos” era uma espécie de lema.</p> <p>Os PCNs foram embasados por pressupostos apresentados como determinações históricas postas pela conjuntura da época e por suas relações com as necessidades da educação básica, montadas no contexto da Declaração Mundial sobre Educação para todos em Jomtiem, Tailândia 1990.</p>	
AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA	
<p>Art 3º da Lei</p> <p>III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>X – valorização da experiência extra-escolar;</p> <p>XI – vinculação entre a educação escolar (...) e as práticas sociais.</p> <p>A novidade dos Parâmetros Curriculares são os conteúdos procedimentais, conteúdos atitudinais e conceitual.</p> <p><u>Conteúdos procedimentais</u></p> <p>referente ao estudo da História, segundo o texto da proposta são: conhecer, dominar e usar medidas de tempo, localizar acontecimentos e sujeitos históricos no tempo, relacionar acontecimento e sujeitos com seus contextos históricos, identificar a presença de autores as obras estudadas e suas ideias e argumentos, conhecer critérios de seleção e de abordagens sobre os fatos, os sujeitos e os tempos históricos, distinguir abordagens diferenciadas para um mesmo acontecimento histórico, identificar diferentes ritmos de duração temporal, percebendo permanências e mudanças, identificar mudanças que se expressam de forma pontual e/ou durações mais longas, estabelecer relações e fazer algumas comparações entre diferentes épocas, lidar com fontes para estudar História, conhecer procedimentos de observação e coleta de extração de informação de documentos históricos, construir sínteses e generalizações a partir do estudo de documentos históricos, produzir textos, murais desenhos, quadros cronológicos e maquetes, utilizar mapas e gráficos.</p>	

Conteúdos atitudinais: Significam assumir, progressivamente, uma postura, ativa diante do conhecimento, valorizar a diversidade cultural, ter e demonstrar atitudes reflexivas sobre temas históricos e questões do presente, valorizar a preservação do patrimônio sociocultural, valorizar o debate e a discussão como forma de crescimento intelectual, interessar-se pela multiplicidade de acesso ao conhecimento histórico, ter uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor, compreender as relações sociais a partir da perspectiva dos grupos, testar explicações, levantar hipóteses e apresentá-las, trocar ideias e informações e criar coletivamente

Conteúdos conceituais: são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais sociais e econômicos e deles usufruir. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é através deles que os propósitos da escola são operacionalizados.

AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR

Art. 3º da Lei

I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência das instituições públicas e privadas de ensino;

VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional de educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 24º da Lei

Trata da carga horária mínima para os níveis fundamental e médio, que agora seriam de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos. Aumento de vinte dias, com referência a Lei 5692/71. O mesmo artigo trata da avaliação, que agora passa a ser contínua e cumulativa.

AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA POLÍTICA ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA.

Dimensões

Cognitiva e Política

A Constituição de 1988 estabelece os princípios, os direitos e os deveres, as competências e a vinculação de recursos para a educação.

Conferência de Jomtien, 1990, e os compromissos assumidos pelo Brasil nesta.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conhecer • Aprender a fazer • Aprender a viver com os outros • Aprender a ser
Dimensão Política
A LDB de 1996 sofreu influência das diretrizes propostas em documentos do Banco Mundial ⁸⁷

Fonte: Bertolini, 2018.

Observa-se a inter-relação entre as dimensões da cultura histórica, a dimensão política e dimensão cognitiva, presente nas ações oficiais das associações internacionais, como as Declarações expedidas no Congresso Internacional de Jomtien na Tailândia, e a própria LDB, respaldadas no que diz a constituição de 1988 no Brasil. As ações se refletiram tanto na cultura escolar como na cultura histórica. Neste contexto observa-se

Quadro 18 C3/2 Brasil PNE 2001

PNE 2001
<p>CONTEXTO DAS AÇÕES</p> <p>Em 09.01.2001 o PNE é aprovado em cumprimento às determinações da Constituição Federal, art. 214, e da LDB. O Plano Nacional de Educação entrou em vigor em 2001 e teria duração até 2010</p>
<p>AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA</p> <p>2.3 Objetivos e Metas – quanto aos manuais</p> <p>11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.</p>
<p>AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR</p> <p>2.3 Objetivos e metas – quanto aos manuais</p> <p>2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.* (A Lei 11.274/06 de 6 de Fevereiro de 2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos).</p>

⁸⁷No III Encontro Perspectivas do Ensino de História, a Professora Kátia Abud, afirmou que os temas perderam o seu caráter conceitual e tornaram-se palavras como Guerra e Nação, que apesar de serem conceitos são tratados apenas como palavras nos PCN's. A ausência de conceituação inviabiliza a compreensão do processo histórico. A LDB foi montada à luz das diretrizes do Banco Mundial, que dita até nossos dias os objetivos a serem seguidos pelos países que utilizam seus recursos a fundo perdido, destinados a educação, acompanhados de uma ideologia neoliberal (ABUD, 1999, p 367).

<p>11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.*</p> <p>12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.**</p> <p>13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente. **</p> <p>14. Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental.**</p>
AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA, POLÍTICA ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA
Dimensões Cognitiva, Política e Moral
As adequações solicitadas pelas comissões avaliativas dos manuais didáticos, pelo MEC, baseadas no que diz a Constituição Federal, determinam a não discriminação de gênero, da questão indígena e dos negros nos manuais de história.
Dimensão Cognitiva
Ampliação do número de atendidos com manuais didáticos nas séries iniciais.

Fonte: Bertolini, 2018.

No PNE 2001, ficaram marcadas as ações em direção à não discriminação de gênero nos manuais adquiridos pelos programas oficiais para serem distribuídos aos estudantes. As comissões avaliativas passaram a ter um critério de aprovação ou reprovação dos manuais, além dos que já havia quanto a questões técnicas.

Quadro 19 C3/3 Emenda 14/1996

Emenda 14/1996
CONTEXTO DAS AÇÕES
Emenda Constitucional 14/1996 permitiu o maior controle de recursos destinados à Educação. Criação do FUNDEF
AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR
Entre as atribuições do FUNDEF estão o pagamento da compra, para as editoras, dos manuais didáticos destinados aos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos.
AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA POLÍTICA ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA
Dimensão Política
Esse maior controle nos recursos destinados aos manuais envolve diretamente as escolas, professores e estudantes.

Fonte: Bertolini, 2018

Quadro 20 C3/4 Brasil Lei 10.753

Lei 10.753/03, a “Lei do Livro”
CONTEXTO DAS AÇÕES
Em 30 de outubro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.753, a “Lei do Livro”.
AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA POLÍTICA ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA
Dimensão Política
<p>“A Lei do Livro” proposta pelo senador José Sarney e que instituiu a Política Nacional do Livro. Esta lei trata de questões pontuais relacionadas ao livro, desde a política nacional para a difusão e a leitura, até a editoração, distribuição e comercialização. A sua regulamentação.</p> <p>O Artigo 7º do capítulo III dessa lei prevê o estabelecimento de linhas de crédito específicas para o financiamento das editoras e distribuidoras de livro.</p>

Fonte: Bertolini, 2018.

As duas ações, 14/1996 e Lei 10.753/03, envolvem recursos da união ligados à compra de manuais didáticos. A emenda regula e amplia os financiamentos para a compra dos manuais pelo governo federal. A lei 10.753, foi encomendada pelos órgãos

envolvidos para financiar as editoras e a distribuição dos manuais, evidenciando uma possível interferência da dimensão política nas outras dimensões.

Quadro 21 C3/6 Brasil Lei 11.274/06 e LEI – 11.114/05

LEI – 11.114/05 e LEI 11.274/06
CONTEXTO DAS AÇÕES
<p>Como previsto no PNE, houve uma modificação no Art 6º da LDB através da Lei 11.114/05. Esta Lei trata da idade mínima de acesso ao ensino fundamental, que na época da promulgação da LDB era de sete anos, passou a ser de seis anos de idade.</p> <p>Como foi previsto nos Objetivos e Metas da PNE, a Lei 11.274/06 de 6 de Fevereiro de 2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos</p>
AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR
<p>Em novembro de 2010, o MEC lançou um edital de compra para manuais de 1º a 5º ano, que deveria ser entregues no ano de 2013 (Lei 11.114/05).</p> <p>Lei 11.274/06 de 6 de fevereiro de 2006 amplia o ensino fundamental de oito para nove anos.</p> <p>A modificação no Art. 6º da LDB vai provocar a necessidade de reformulação dos manuais didáticos destinados ao novo ensino fundamental de nove anos. Os novos manuais foram adequados à nova legislação agora do 6ª ao 9ª</p>

Fonte: Bertolini, 2018.

As leis 11.114/05 e 11.274/06 podem ser consideradas exemplos da interferência dos órgãos oficiais, dimensão política, no funcionamento do sistema de ensino, uma vez que o acréscimo de mais um ano na escolaridade traz consequências diretas nas outras dimensões da cultura. A reformulação dos manuais didáticos com a ampliação gera a produção e a compra de um maior número de exemplares pelo governo, gera a reformulação por parte dos autores e das editoras desses materiais, que devem ser avaliados pelas comissões oficiais determinadas pelo MEC.

Quadro 22 C3/7 Brasil Lei 11.645/08

LEIS – 10.639/03 e 11.645/08	
CONTEXTO DAS AÇÕES	
<p>Lei nº 10.639/03 – obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" mais tarde ampliada pela Lei 11.645/08 incluindo os povos indígenas.</p> <p>O Art. 26º da LDB (1996) regulamentava sobre o ensino da História do Brasil que levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. A Lei 11.645/08 tornou obrigatório esse artigo.</p>	
AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA	
<p>Art. 26º A</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a História do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.</p>	
AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR	
<p>O Art. 26º A estabelece que no ensino fundamental e médio públicos e privados torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>A partir da Lei 11.645/08 os manuais didáticos deverão sofrer modificações para a adequação dos mesmos a Lei.</p>	
AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA POLÍTICA ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA	
Dimensão Política, Cognitiva e Moral	
<p>As leis representaram uma grande mudança na cultura escolar e histórica. A inclusão obrigatória das histórias indígenas e afro-brasileira nos manuais didáticos de história, assim como em outras disciplinas e seus manuais, fez com que a questão cognitiva, ou seja, a inclusão de conteúdos específicos, demonstrem a inter-relação entre as dimensões da cultura.</p>	

Fonte: Bertolini 2018

As leis 10.639 e 11.645 refletem as pressões que sociedade, representada pelo movimento negro e as entidades ligadas aos indígenas, além das pressões exercidas pelas demandas de um maior aprofundamento de temas pouco presentes nos manuais didáticos de História. A presença insuficiente ou equivocada de temas ligados a questões como escravidão e concepções acerca do descobrimento do Brasil, também contribuíram para a confecção dessas leis, que acabam por regularizar sua presença nos manuais de várias disciplinas. As pressões dos vários grupos sobre a cultura escolar e a cultura histórica também podem ser consideradas como expressão da interculturalidade, e a resposta da influência da dimensão cognitiva sobre a política.

Quadro 23 C3/8 Brasil CEB/CNE nº 02/12

Resolução CEB/CNE nº 2 (2012)	
CONTEXTO DAS AÇÕES	
Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.	
O Parecer CEB/CNE nº 5/2011 (Projeto de Resolução) antecedeu a Resolução CEB/CNE nº 2, foi criado no contexto do Projeto de Lei que cria o novo PNE estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país de 2011 a 2020.	
AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA	
Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:	
c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;	
d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;	
AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR	

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

- I - Linguagens;
- II - Matemática;
- III - Ciências da Natureza;
- IV - Ciências Humanas.

Art 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Art. 14. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

II - No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados.

AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA POLÍTICA ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA

Dimensão Cognitiva

As ações da Resolução CEB/CNE nº 2 (2012) vão regular a quantidade de horas do ensino nas escolas, assim como a aquisição e distribuição dos materiais. Estas ações atingem direto a dimensão cognitiva, pois entre suas preocupações estão questões ligadas aos conteúdos presentes nos manuais didáticos, como as questões étnicas.

Fonte: Bertolini, 2018

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para

orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Quadro 24 C3/9 PCN's Brasil, Ensino Médio

PCN'S - ENSINO MÉDIO
CONTEXTO DAS AÇÕES
AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA
<p>Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio</p> <p>Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História – Contextualização sociocultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. • Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. • Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. • Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. • Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.
ACÕES NA CULTURA ESCOLAR
<p><i>4.6 Base Nacional Comum e parte diversificada</i></p> <p>A primeira dimensão é explicitada no Artigo 26 da LDB, que afirma: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. À luz das diretrizes pedagógicas apresentadas, cabe observar a esse respeito:</p> <p>§ 1º. A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.</p> <p>A. Descrição das áreas</p>

As três áreas descritas a seguir devem estar presentes na Base Nacional Comum dos currículos das escolas de Ensino Médio, cujas propostas pedagógicas estabelecerão:

- Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:
- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História – Representação e comunicação

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

- Investigação e compreensão

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA, POLÍTICA, ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA

Dimensão Cognitiva

As determinações sobre os procedimentos para a disciplina de História, tais como criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa criam competências para esta disciplina e também criam processos que podem ser seguidos e avaliados pelos professores.

Fonte: Bertolini, 2018

O Ensino Médio é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. As ações pensadas pelos PCN’s atuam tanto da cultura histórica como na cultura escolar.

3.4.1 - Sistematização e análise da Legislação de Portugal

A Lei n.º 47/2006 de agosto de 2006, é a legislação que orienta a adoção dos manuais escolares pelos estabelecimentos de ensino em Portugal. Essa lei define o regime de avaliação e adoção dos manuais do ensino básico e do ensino secundário, assim como os princípios e objetivos a que deve obedecer, a Lei demonstra o papel que o Estado deve exercer para garantir o funcionamento do ano letivo nas escolas, trata da avaliação, certificação e adoção dos manuais, garantir o acesso de todos os manuais de qualidade científica.

Quadro 25 C3/10 Portugal Lei 06/2001

Decreto/Lei – 06/2001	
PORTUGAL	
CONTEXTO DAS AÇÕES	
<p>A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) abriu o caminho para a Reforma do Sistema Educativo, definindo as grandes metas educacionais e as orientações básicas que dariam forma a uma nova estrutura curricular. Estas orientações culminaram numa reforma Curricular consignada no Decreto-Lei n.º 286/89 e na elaboração de Novos Programas, aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho.</p> <p>A publicação do Decreto-Lei 6/2001 veio consagrar uma nova reorganização curricular do ensino básico e esteve na origem da publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais</p>	
AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA	
<p>O currículo apresenta na parte específica de História quais seriam as competências da disciplina, que envolvem o “tratamento de informação/utilização de fontes, Compreensão histórica (temporalidade, espacialidade, contextualização) e Comunicação em História⁸⁸”, entendidas como os três grandes núcleos que estruturam o saber histórico, objetivo maior dos estudantes, estimulados pelos professores no processo de construção do pensamento histórico.</p> <p>A presença do conteúdo substantivo Islã, nos estudos do segundo ciclo (História e Geografia de Portugal)</p> <p>Conteúdos/Tematização Histórica e Geografia: Portugal no passado e no presente (2º ciclo)</p> <p>A – A península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)</p>	

⁸⁸Os três grandes núcleos de competências foram formulados a partir da análise dos programas “Estudo do Meio” (1º ciclo) História e Geografia de Portugal (2º ciclo) e História (3º ciclo) (COMPETENCIAS ESSENCIAIS, 2001, p.92).

- Ambiente natural e primeiros povos;
- Os romanos na Península Ibérica;
- Os muçulmanos da Península Ibérica;
- A formação do reino de Portugal.

B – Do século XIII à União Ibérica e Restauração (séc. XVII)

- Portugal no século XIII e a revolução de 1383 – 1385;
- Portugal nos séculos XV e XVI;
- Da União Ibérica à Restauração;

Conteúdos/ Tematização História: Portugal no contexto europeu e mundial (3º ciclo)

- *Sociedades recolectoras e as primeiras sociedades produtoras;
- *Uma civilização dos grandes rios;
- *Os Gregos no século V a. C.;
- *O mundo romano no apogeu do império;
- *Origem e difusão do cristianismo;
- *A Europa do século VI ao século IX;
- *A sociedade europeia nos séculos IX a XII;
- *Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica;
- *Desenvolvimento económico;
- *Relações Sociais e poder político;
- *Lisboa nos circuitos do comércio europeu

AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA, POLÍTICA, ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA

Dimensão Cognitiva

O currículo organiza-se em torno de um perfil de competências gerais e a sua operacionalização transversal, ao nível das competências específicas e em articulação com as situações de aprendizagem gerais e específicas propostas para cada disciplina.

A estrutura organizativa dos programas gira em torno de um núcleo de objetivos que visam à progressão do aluno, de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual e afetivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada. Os conteúdos e metodologias são selecionados de acordo com esses objetivos, no pressuposto de melhor servirem determinados fins e na convicção de que o programa não é uma lista de matérias a ensinar, mas sim um instrumento regulador do processo ensino–aprendizagem, norteado por finalidades/objetivos gerais e operacionalizado pelas metodologias, apresentadas como sugestões.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) abriu o caminho para a Reforma do Sistema Educativo, definindo as grandes metas educacionais e as orientações básicas que dariam forma a uma nova estrutura curricular. Estas orientações culminaram numa reforma Curricular consignada no Decreto-Lei n.º 286/89 e na elaboração de Novos Programas.

Quadro 26 C3/11 Portugal 47/2006

<p align="center">A Lei n.º 47/2006 de Agosto de 2006</p> <p align="center">PORTUGAL</p>
<p align="center">CONTEXTO DAS AÇÕES</p>
<p>A Lei 47/2006 vem substituir os Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro; e a Portaria n.º 186/91, de 4 de Março, na redacção dada pela Portaria n.º 724/91, de 24 de Julho.</p> <p>Esta Lei define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer ao apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.</p>
<p align="center">AÇÕES NA CULTURA HISTÓRICA</p>
<p>Art. 11.º Critérios de avaliação e decisão das comissões</p> <p>2 – As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género.</p> <p>3 – As comissões de avaliação atendem também à diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projectos educativos das escolas.</p>
<p align="center">AÇÕES NA CULTURA ESCOLAR</p>
<p>Art 3 Conceitos</p> <p>b) «Manual escolar» o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor;</p> <p>Artigo 4.º Vigência dos manuais escolares</p>

- 1) O período de vigência dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário é, em regra, de seis anos, devendo ser idêntico ao dos programas das disciplinas a que se referem.
- 3) Nos casos em que o conhecimento científico evolua de forma célere ou o conteúdo dos programas se revele desfasado relativamente ao conhecimento científico generalizadamente aceite, pode o prazo de vigência para o manual escolar da disciplina afectada ser fixado em período mais curto ou ser determinada a revisão do programa, mediante despacho do Ministro da Educação.

Avaliação e adoção dos manuais pelos professores e outros

Art. 16º

1 – A adopção dos manuais escolares é o resultado do processo pelo qual a escola ou o agrupamento de escolas avalia a adequação dos manuais certificados, nos termos do n.º 1 do artigo 12.º, ao respectivo projecto educativo.

2 - A adopção dos manuais escolares pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas é da competência do respectivo órgão de coordenação e orientação educativa, devendo ser devidamente fundamentada e registada em grelhas de avaliação elaboradas para o efeito pelo Ministério da Educação.

3 - O processo de adopção tem a duração de quatro semanas a partir da 2.ª semana do 3.º período do ano lectivo anterior ao início de vigência dos manuais escolares.

AÇÕES QUE MOBILIZAM AS DIMENSÕES COGNITIVA, POLÍTICA, ESTÉTICA, MORAL E RELIGIOSA

Dimensões

Cognitiva, Política, Estética e Moral

Art 2

Princípios orientadores

- 1 – O regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares assenta nos seguintes princípios orientadores:

Dimensão cognitiva

- a) Liberdade e autonomia científica e pedagógica na concepção e na elaboração dos manuais escolares;
- b) Liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares no contexto do projecto educativo da escola ou do agrupamento de escolas;
- d) Qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares;

<p style="text-align: center;">Dimensão política</p> <p>c) Liberdade de mercado e de concorrência na produção, edição e distribuição de manuais escolares;</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão moral</p> <p>e) Equidade e igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didático-pedagógicos.</p>
<p style="text-align: center;">Art. 2</p> <p>2 - O papel do Estado na prossecução dos princípios definidos no número anterior concretiza-se nas seguintes linhas de atuação:</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão política</p> <p>a) Definição do regime de adopção formal dos manuais escolares pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas; b) Definição do regime de avaliação e certificação dos manuais escolares para efeitos da sua adopção formal pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas; d) Promoção da estabilidade dos programas de estudos e dos instrumentos didáticos correspondentes;</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão cognitiva</p> <p>c) Promoção da qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares e dos demais recursos didático-pedagógicos; f) Formação dos docentes e responsáveis educativos em avaliação de manuais escolares.</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão moral</p> <p>e) Apoio à aquisição e à utilização dos manuais escolares;</p>
<p style="text-align: center;">Art. 10.º Candidatura à atribuição de certificação</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão cognitiva</p> <p>4 – São condições de admissão da candidatura à avaliação de manuais escolares para a certificação da qualidade científica e pedagógica: a) Terem sido expressamente desenvolvidos para o ensino básico e para o ensino secundário;</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão estética</p> <p>b) Apresentarem declaração referente a características materiais, designadamente quanto ao formato, ao peso, à robustez e à dimensão dos caracteres de impressão; c) Serem acompanhados da atestação de revisão linguística e científica, bem como da conformidade com as normas do sistema internacional de unidades e de escrita;</p>

3.4.1 Apresentação dos resultados da organização dos Quadros das legislações brasileira e portuguesa

As legislações sobre o ensino têm sido, tradicionalmente, um campo interessante para análises. Nos levantamentos realizados, muitos trabalhos entre teses e dissertações exploram este caminho de investigação. Em especial as normatizações impostas pelos programas de seleção de manuais didáticos têm sido muito exploradas nas investigações, pois é nelas que podem ser encontradas as orientações técnicas sobre os formatos dos manuais didáticos, bem como as regras que impõem aos autores e editoras que seus manuais estejam de acordo com a legislação vigente, isto é, com as propostas curriculares. Ademais, são explicitadas as regras para a aprovação ou não dos manuais.

Como já afirmado, o Brasil tem um mercado enorme de manuais didáticos e o Estado é o comprador das obras aprovadas e escolhidas, pelas comissões e professores. Circe Bittencourt (2004) diz que, como suporte de conhecimentos escolares, o livro didático se torna uma “cartilha” das propostas curriculares do Estado:

Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecem critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 301-302).

As ações do Estado estão presentes em artigos, que regulamentam, por exemplo, a não discriminação e a igualdade de gênero, presente nas legislações de Portugal e do Brasil e este tipo de ação positiva permeia os manuais didáticos. As demandas sociais chegam, por meio da legislação, a este artefato da cultura escolar. Também podem ser destacadas as ações negativas, como leis que beneficiam as editoras que pressionam os parlamentares para se beneficiar, como o exemplo da Lei Nº. 10.753, a “Lei do Livro”, que permite o uso de dinheiro público para financiar as editoras, o que demonstra a força dessas associações. Autores como Marc Ferro (1983) alertam sobre a força desses grupos laicos e religiosos sobre as coisas que envolvem os manuais didáticos.

Outro aspecto a ser destacado são as proximidades que existem na questão da avaliação dos manuais pelas comissões oficiais que aprovam ou não estes, baseados

em critérios que são semelhantes nos dois países. Destaca-se, por exemplo, a exigência de que estes manuais sigam as diretrizes curriculares de cada país, sob pena de serem reprovados nas avaliações e não poderem entrar nas listas divulgadas pelos órgãos oficiais.

O histórico das leis apresentado pode contribuir para criar um panorama de como determinados contextos políticos influenciam nos manuais, identificando tensões que são visíveis nas ações que fazem as mediações entre a cultura histórica e a cultura escolar. Determinadas tensões que podem influenciar nas rotinas das práticas escolares são apreendidas na criação de leis, feitas a partir de pressões de associações, como a dos professores de História no Brasil, são revistas como no caso do Parecer nº 853 (Estudos Sociais), ou como no caso de Portugal, são revogadas como a lei do livro único no período anterior a 25 de Abril. A forma como o conteúdo Islã está presente nos manuais portugueses e brasileiros é objeto de negociações entre autores e editoras, cujos critérios são estabelecidos por órgãos do Estado e passam por sugestões que deverão ser seguidas à risca, pelo receio das editoras e dos próprios autores de terem suas obras reprovadas nas avaliações.

4. MANUAIS DIDÁTICOS E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE O ISLÃ.

O capítulo buscou construir elementos para se construir formas de analisar os manuais e as narrativas sobre o Islã, produzidas por seus autores. A questão que baliza as análises busca apreender elementos constitutivos das relações entre a cultura histórica e a cultura escolar em narrativas sobre o Islã de manuais didáticos brasileiro e português”.

Algumas premissas da *Grounded Theory* foram utilizadas para elaboração das análises e categorizações dos dados, tendo como referência a pesquisa de natureza qualitativa, que se apropria de diversos métodos com uma compreensão específica de seu objeto. De acordo com Flick

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta dos métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção do conhecimento e, na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

Tendo por base que a pesquisa qualitativa trabalha com textos, método de coleta de informações, dados, observações e, conseqüentemente, interpretações, foram utilizados vários recursos para proporcionar a interpretação, a codificação e a categorizações dos dados produzidos.

O primeiro passo foi categorizar as duas narrativas sobre o Islã, presentes no manual brasileiro e no manual português, processo semelhante ao realizado na dissertação de mestrado, em que foram selecionados seis (6) manuais, analisadas e categorizadas as narrativas, bem como apresentados os resultados. Nesta tese foram criadas mais três categorias, além das quatro desenvolvidas na dissertação, com a finalidade de abarcar os outros tipos de narrativas presentes nos manuais brasileiro e português. O modelo utilizado para análise das narrativas dos manuais dos dois países é o proposto por Rüsen (2014b) no artigo “O livro didático ideal”. Nunca perdendo de vista as operações mentais da constituição histórica de sentido (experiência, interpretação, orientação e motivação), também presentes no modelo de análise do artigo citado. Foram construídos quadros de análise, contendo o tipo de narrativa (tradicional, exemplar, crítica ou genética), as sete categorizações das narrativas, bem como a análise de cada categoria e a teoria que qualificou a narrativa dentro da tipologia. Também são apresentados quadros que identificam os processos da aprendizagem

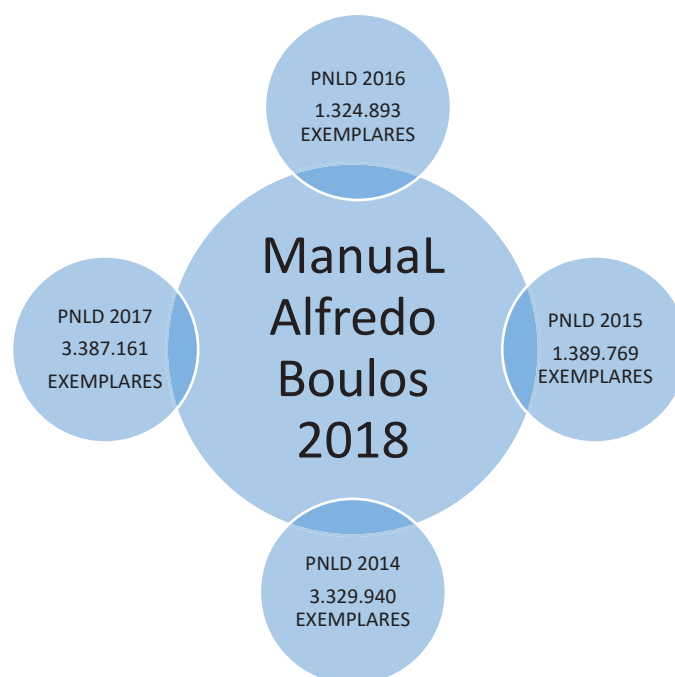
histórica a partir das operações mentais da consciência histórica (perceber, interpretar, orientar e motivar).

O primeiro material para a análise é do manual da editora FTD, História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Junior, de 2016, aprovado no PNLD de 2018. Este manual foi o mais escolhido pelos professores de História, no território nacional, superando a casa dos três milhões de unidades vendidas. A legislação a qual este manual está vinculado foi apresentada no terceiro capítulo desta tese⁸⁹. Apresenta-se o levantamento quantitativo realizado, a partir de suas imagens (fotos e ilustrações), seus excertos, seus mapas (fontes iconográficas), ligados a unidade do manual em que se encontra o conteúdo substantivo Islã. A escolha desse conceito se deu pela identificação obtida com o tema desde o mestrado, quando foi identificado um tipo de estrutura comum de organização presente, nos seis⁹⁰ manuais analisados. A identificação auxiliou no reconhecimento dos tipos de narrativas presentes no manual brasileiro e, mais à frente, no manual português. O manual de Boulos (2016) foi o mais escolhido pelos professores brasileiros no PNLD 2018. Esta coleção foi a mais vendida também no PNLD 2017, tendo o governo federal comprado 3.387.161 unidades deste manual didático em 2017. O manual ⁹¹“Projeto Araribá”, como exemplo, vendeu 1.781.362 exemplares e o terceiro colocado “Vontade de Saber”, 1.162.104 milhões de exemplares.

⁸⁹Lei 9394/96 de 1996.

⁹⁰O **Manual FTD para Gymnasios** de 1911 ligado às diretrizes do Colégio Pedro II, o manual de **História da Civilização** de Joaquim Silva de 1939 ligado a reforma Francisco Campos de 1931, o manual **História Geral** de Dicaamor e Taunay de 1955 (Reforma Gustavo Capanema), **Compêndio de História Geral** de B. Hermida, (Lei 4024/61) **Estudos Sociais** de Proença (Lei 5692/71) **História em Documento** de Joelza E Domingues de 2011 também da Editora FTD, ligado a LDB de 1996 e a lei 9394/96.

⁹¹Fonte FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático- Coleções mais distribuídas – PNLD 2018.



Bertolini, 2018.⁹²

Conforme as informações, o manual História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos vem sendo o mais escolhido desde o PNLD 2014 pelos professores de História⁹³.

O segundo manual analisado é “O fio da História”, de Portugal, produzido em 2012⁹⁴ (vários autores). Também neste caso foram produzidos quadros de análise, com as mesmas características que os quadros feitos para o manual brasileiro. No caso do manual português apresenta-se também uma explicação sobre o conceito de “mudança conceitual”. Os autores portugueses fazem uso desse modelo para pensarem o aprendizado. O modelo se apresenta de forma implícita na forma como foram pensadas as atividades e a própria organização dos conteúdos do manual. Escrito por cinco autores, produzido pela editora “Texto”, este manual está entre os três mais utilizados pelos estudantes portugueses, o que o credencia para esta análise, visto que foi um dos critérios de escolha.

⁹²As informações contidas neste gráfico foram pesquisadas por mim no site do FNDE. Os números foram retirados dos vários gráficos deste site, sendo somados e organizados por mim, desde o PNLD 2014 a 2017/2018.

⁹³O **PNLD 2017** atendeu a todos os alunos das séries finais do ensino fundamental com livros consumíveis e reutilizáveis. Reposição dos livros consumíveis para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio. Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio. Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em 18.01.2018.

⁹⁴Os manuais portugueses são reavaliados e renovados a cada seis anos, diferente do Brasil, que em média são renovados a cada três anos.

4.1 Elementos Constitutivos da Formação de Sentido e Análise de Manuais Didáticos

Para se compreender as formas elementares da constituição histórica de sentido é preciso que se entenda primeiro o que é sentido.

Sentido é a categoria central e fundamental que define o âmbito da cultura na vida humana, sustentando, de forma determinante, todo e qualquer desempenho cultural do homem. Para o esclarecimento dos procedimentos mentais da constituição histórica de sentido deve bastar remeter aos seguintes significados da categoria “sentido”, de modo a explicitar sua função no pensamento histórico: Sentido é um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida; Sentido se refere, de um lado, à sensibilidade do homem como porta de entrada da experiência, como entrelaçamento do espírito humano com o mundo em que se encontra; O sentido integra essa experiência do mundo no horizonte da determinação intelectual do agir e do sofrimento humanos. No íntimo do homem, sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade. Sentido torna possível a orientação. Sentido possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente de um “eu” (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o **sentido** torna possível a comunicação como processo do entendimento intra-humano. (RÜSEN, 2015a, p. 41 – 42)

Segundo Rüsen (2015a) o espírito humano necessita produzir todos esses resultados, a fim de que o homem possa viver nos contextos temporais de sua existência, em sua temporalidade interna e externa. Os procedimentos mentais da constituição de sentido precisam ser decifrados, pois são os fundamentos da consciência histórica. O autor explica que a atividade mental é constituída por quatro componentes interdependentes, a experiência ou percepção, a interpretação, a orientação e a motivação.

Rüsen (2015a) apresenta esses quatro componentes, dizendo que são eles que põem em movimento a geração histórica de sentido

inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano. (RÜSEN, 2015a, p.42-43)

Sempre se baseando em constantes antropológicas Rüsen apresenta esses quatro componentes da geração de sentido. Assim, sentido seria a conexão interna dessas quatro atividades, é ele que as articula formando uma unidade que serve de critério para a interpretação do homem e do mundo⁹⁵. Os fundamentos antropológicos que formam o pensamento histórico estão nas especificações da constituição de sentido,

o pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiência temporal, que de início é contingência carente de interpretação. O sentido histórico se constitui pela integração da experiência da mudança temporal do homem e de seu mundo em um modelo interpretativo. Esse modelo permite inserir a vida humana nos contextos de sua determinação temporal. Com ele é possível enunciar objetivos do agir e controlar o sofrimento. O sentido se articula, pois, na representação de um determinado processo temporal. Nela a interpretação pode integrar os acontecimentos contingentes de modo que sua contingência, sua particularidade, adquira significado para a compreensão do mundo humano em sua extensão temporal. (RÜSEN, 2015a, p. 42)

A contingência carente de interpretação para se tornar história necessita dos passos formais do pensamento histórico, do desenvolvimento da consciência histórica. O texto de Rüsen explica como se articula o pensamento do homem diante da contingência, da mudança temporal, de como ele supera essa irritação causada pela mudança, como ele age diante disso, como o homem busca significado para compreender o mundo humano.

Rüsen diz que para entender a peculiaridade do pensamento histórico, é importante examinar o estatuto dos eventos no processo temporal do mundo humano. O autor define o que seria o evento, para se entender essa peculiaridade, o ocorrido “em determinado tempo, em determinado lugar, de determinada maneira, por determinadas razões, é o que se chama de evento”. (RÜSEN, 2015a, p. 43).

Nem todo o evento é histórico, para que isso aconteça é necessário que ele se conecte temporalmente com outros eventos. A sua facticidade não garante esse status. Nessa conexão com outros eventos é que ocorre o sentido, quando pode ser inserido, interpretativamente, em uma representação do processo temporal.

Essa representação permite que os processos temporais da vida humana prática se tornem acessíveis àqueles que os vivem, tornando-os assim próprios a ser vividos. É decisivo, contudo, que a particularidade factual dos eventos não desapareça ou se torne irrelevante nessa representação do processo temporal, mas se preserve. No quadro interpretativo da representação do processo temporal, ela é o suporte do sentido histórico (RÜSEN, 2015a, p. 44).

⁹⁵RÜSEN, 2015a, p. 42 - 43.

A facticidade do evento, como já dito, não garante o status de evento histórico, mas sim sua conexão. Mas nessa conexão não se pode perder a particularidade factual do evento, para não se perder, segundo o autor, o sentido histórico⁹⁶. No caso do Islã como narrativa histórica apresentada nos manuais, nem sempre a particularidade factual se conecta temporalmente com outros eventos.

O pensamento histórico preserva essa particularidade dos eventos, pois o que deve ser tornado compreensível são justamente os contextos temporais. No processo de interpretação não se pode permitir que desapareça essa particularidade⁹⁷, sob pena de se perder o sentido.

A experiência histórica é a primeira das operações mentais da constituição histórica de sentido do pensamento histórico. Na sua origem está uma mudança temporal vivida⁹⁸ e não raro sofrida nas múltiplas condições de vida humana. Rüsen (2015a) cita como exemplo, uma mudança profunda nas relações de dominação, como no caso a tomada da Península Ibérica por outro povo, de uma religião diferente, ou mesmo a substituição de uma crença politeísta por uma monoteísta. Quando isso acontece, o tempo se rompe e divide-se num antes e depois, em meio aos quais se situa uma mudança experimentada⁹⁹. A carência cultural do homem, de orientar sua vida prática, faz com que deseje superar essa “perturbação” do tempo, por isso ele busca um significado transversal no encadeamento dos eventos cambiáveis na representação do processo do tempo.

Rüsen (2015a) fala da experiência da diferença temporal, como forma de compreender o tempo próprio e o outro tempo, buscando a constituição de um sentido para o evento.

Para se entender, porém, um evento passado enquanto algo propriamente “histórico” é necessário recuperar no presente o distanciamento temporal do

⁹⁶A determinação concreta dos eventos poderia também desaparecer na interpretação que se baseie apenas em contextos abrangentes de sentido, que por certo incluem os eventos particulares, mas deixam de levar em conta sua respectiva particularidade. Esses contextos de sentido podem ser exemplificados com a ordenação cósmica do tempo, na qual desaparece a particularidade de um evento concreto, temporalmente definível. Aqui, o sentido do todo dissolve em si o particular. Todavia, isso é justamente o que não se dá no pensamento histórico, posto que este preserva o específico de cada acontecimento (RÜSEN, 2015a, p.44).

⁹⁷Para Rüsen (2015a) essa particularidade no que consiste, no pormenor, está totalmente em aberto. Como exemplo diz que pode ser o caráter individual de um evento único, como uma subida ao trono ou uma declaração de independência, ou a especificidade de complexos maiores de eventos, como uma guerra ou toda uma época (RÜSEN, 2015a, p. 44).

⁹⁸Essa experiência da ruptura é vivaz, imediata. Ela não é o que se chama, costumeiramente, de “histórica”. Ela não diz respeito especificamente ao passado, que ficou temporalmente para trás, totalmente diverso do presente (RÜSEN, 2015a, p. 45).

⁹⁹ RÜSEN, 2015a, p. 45.

passado. Como isso se dá? É preciso ver e entender a experiência do distanciamento contra o pano de fundo, ou melhor, sobre a base da experiência viva de uma ruptura temporal. Nessa ruptura temporal do presente há, como dito, dois tempos: o do antes e o do depois. Toca-se aqui em um elemento essencial da experiência histórica: trata-se da experiência da diferença temporal, da diferenciação entre tempos, entre o tempo próprio e o outro tempo (o outro tempo não é experimentado como irrelevante ou secundário – pois é o tempo próprio que foi ou tornou-se outro). (RÜSEN, 2015a, p. 45)

Essa explicação permitiu identificar, a partir da análise das narrativas sobre o Islã em manuais didáticos dos dois países, o elemento da diferenciação entre os tempos como critério de análise, na busca de se entender o sentido na narrativa dos autores. Rüsen (2015a) continua a explicar a importância do entendimento do significado da experiência de ruptura, justamente porque se fala sempre da experiência histórica quando se fala no tempo distante, o que pode causar a falsa impressão de que se pode experimentar os eventos do passado.

Não podemos experimentar diretamente o que aconteceu no passado, pois tal experiência é sempre mediada por aquilo que do acontecimento passado ainda subsiste, de alguma maneira, no presente. Tal experiência não está tão carregada de sentido quanto à outra, a experiência da diferença na ruptura temporal entre outrora e hoje. (RÜSEN, 2015a, p.45)

O autor ressalta a importância do contexto do acontecimento, do evento do passado, o risco da pura facticidade, como já dito antes, é a perda do significado e seria justamente o entendimento da diferença temporal que motivaria “o pensamento histórico a pensar a relação entre o tempo distante e o tempo presente vivaz, enquanto contexto abrangente da História” (RÜSEN, 2015a, p. 46).

A Interpretação histórica é a segunda das operações mentais da constituição histórica de sentido do pensamento histórico. A diferença temporal experimentada necessita ser interpretada. Para que isso ocorra deve inserir essa experiência em um modelo interpretativo que a torne inteligível, e ao tornar-se ela pode ser, por assim dizer, contabilizada ou ponderada culturalmente como ganho experiencial.

A diferença temporal é interpretada quando integrada em uma representação abrangente do processo temporal que determina a orientação cultural da vida humana prática. Isso pode ocorrer de inúmeras maneiras, de acordo com o caráter desafiador que reveste a experiência histórica. Nas sociedades arcaicas, toda mudança temporal experimentada necessita ser interpretada de modo que uma tradição vigente nela se mantenha. A mudança é, por assim dizer, neutralizada. Nas sociedades modernas, as rupturas temporais são integradas na dinâmica de um processo histórico, pensado desde logo em uma concepção histórica da mudança. É também possível que a interpretação se alce acima do tempo da ocorrência da mudança histórica e veja no acontecimento um processo que documenta uma regra geral do comportamento humano. Invertendo o

raciocínio: de um acontecimento desafiador extrai-se uma regra geral, e é essa regra que, no acontecimento e com ele, faz sentido (RÜSEN, 2015a, p. 46 – 47).

O caráter desafiador que reveste a experiência histórica, traz consigo a necessidade de interpretação dessa diferença temporal. As rupturas, como diz Rüsen (2015a), devem ser integradas à dinâmica do processo histórico para poder orientar a vida prática, o sentido, nessa segunda operação mental, vem da busca de uma regra geral extraída do desafio imposto ao acontecimento e a experiência histórica. A operação mental da interpretação contribuiu para se identificar nas narrativas sobre o Islã presentes nos manuais didáticos analisados, rupturas temporais, concepções históricas de mudança e não de manutenção, como no caso das sociedades tradicionais, citadas por Rüsen.

À luz de seu significado, a experiência histórica reforça a competência daqueles a quem ela atinge, para lidar produtivamente com a mudança temporal. Por sobre a ponte intelectual da interpretação, a experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação existencial dos homens¹⁰⁰.

A terceira operação mental da constituição histórica de sentido é a orientação. Rüsen (2015a) divide a orientação histórica em duas abrangências. A primeira se refere ao mundo, ao geral, a segunda se refere à orientação do eu.

A orientação possui uma relação direta com a vida prática, ou seja, uma qualidade própria de utilidade existencial. A experiência histórica se torna saber histórico mediante a interpretação¹⁰¹. A experiência interpretada ingressa no cenário cognitivo do mundo humano e fica disponível para fins de orientação.

De acordo com as circunstâncias da vida, isso pode significar algo totalmente diferente: o saber histórico pode fortalecer o poder das tradições. Também pode, inversamente, ser utilizado para romper a força das tradições, a fim de possibilitar novas orientações. O saber histórico pode fortalecer e aprofundar a normativa das elites cultas. Ele pode ser empregado para qualificar as condições da vida como melhoráveis (no âmbito interpretativo das representações de progresso) e para mobilizar os respectivos potenciais de ação (RÜSEN, 2015a, p. 47).

A primeira abrangência de orientação histórica pode reforçar ou romper tradições, depende de como a experiência interpretada é mobilizada na ação. A segunda abrangência da orientação histórica orienta o homem também quanto a si, ou melhor,

¹⁰⁰Idem p. 48.

¹⁰¹ Quando determinados padrões metódicos operam na interpretação, pode-se falar também de conhecimento (p. 48).

em si mesmo. Ela se espalha em seu íntimo, nas profundezas, quando não nos abismos de sua subjetividade¹⁰².

Pensar o mundo inclui pensar o homem que nele habita e a ele atribuir sentido. O tempo humano interno tem sua forma constituída no saber histórico. Este saber histórico tem uma importante função de orientação, bem como seu papel na formação, negociação, implementação e alteração da identidade¹⁰³. A orientação histórica vem, também, de questionamentos quanto à vida pessoal e social.

Essas perguntas – quem sou eu? Quem somos nós? – põem-se permanentemente tanto na vida pessoal quanto na vida social. Para responder a elas, necessita-se de uma representação temporal, fundada na experiência e com boas perspectivas, quanto ao eu ou ao nós. A orientação histórica lida com o eu humano, posto em questão e sempre a pôr-se em questão, no âmbito de sua temporalidade. É essa orientação que confere ao eu, no fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante. Isso auxilia o eu a encontrar terra firme sob os pés. Podem ser tradições consagradas, que legitimam o status atribuído previamente. Pode tratar-se também de representações de processos de formação, nos quais comunidades ou indivíduos se entendem como representantes do gênero humano, ou seja, fundamentam seu status pessoal e social em termos de humanidade (RÜSEN, 2015a, p. 48).

A orientação histórica na vida pessoal e na vida social permite que o homem, ao buscar sentido, reconheça seu *status* no mundo, no seu país, na sua cidade e na sua comunidade, assim como pessoalmente. Este reconhecimento é o que se deseja para os nossos estudantes, por isso a importância dos materiais que compõem a cultura escolar e em como os manuais didáticos apresentem uma coerência quanto às narrativas presentes nestes. Esta coerência tem de estar ligada aos objetivos da aprendizagem histórica assim como os parâmetros da ciência da história.

A quarta operação mental da constituição histórica de sentido, a Motivação, está ligada as outras três (Experiência, Interpretação e Orientação). É nas dimensões da mentalidade humana que se formam as motivações para o agir, como impulsos de vontade.

Tais motivações nutrem-se sempre das experiências do sofrimento (desconsideradas na maioria das teorias da ação). O saber histórico transformado nessas dimensões adquire uma função cada vez mais prática. Isso

¹⁰²(RÜSEN, 2015a, p. 48)

¹⁰³Identidade é tida, entretanto, como um não conceito, inutilizável em uma argumentação racional minimamente clara. Essa falta de clareza ameaça também o próprio assunto, empurrando-o para certo arbítrio semântico, no qual tudo é possível, nada está excluído, de forma que não se esboçam mais linhas claras de significados que sejam discutíveis. No entanto, se se entender por identidade a resposta pura e simples à pergunta sobre quem se é, poder-se-ia (ao menos esperar-se-ia) pôr fim à confusão conceitual.

pode chegar, por exemplo, até a disposição de matar outros homens ou de sacrificar sua vida pela nação, no horizonte de uma identidade nacional historicamente articulada. O mesmo vale para as ações decorrentes de determinadas interpretações históricas (fundamentalistas) por crenças religiosas. (RÜSEN, 2015a, p.49)

Essa vontade opera num mundo interpretado no qual o saber histórico é um elemento indispensável dessa interpretação. Este ao ser transformado em motivações pode oferecer o perigo dos fundamentalismos religiosos e nacionalistas, por isso deve-se preservar a intuição antropológica, avançar no sentido do humanismo proposto por Rüsen, como forma de se precaver desses perigos.

Com respeito à força motivadora que impulsiona o homem no processo de sua formação identitária, lida-se fundamentalmente com a autoafirmação de indivíduos e comunidades. Assim, modelos históricos interpretativos, baseados na experiência, podem motivar para ajustar-se aos ordenamentos prévios da vida e para refletir sobre a motivação mesma, quanto à factibilidade de suas intenções. O saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar (RÜSEN, 2015a, p. 48 – 49).

Rüsen (2015a) reconhece o papel das emoções na transformação do saber histórico, pois elas mediam o pensamento e a vontade. Nessa medida, as emoções constituem um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do “motivo” do pensar. Para o autor seria equivocado excluir do conhecimento as emoções e restringi-las a motivações geradoras de ação. Isso distorceria a constatação de que as emoções desempenham um papel essencial no deslanche e no “direcionamento” do conhecimento histórico¹⁰⁴.

Na transformação do saber histórico apto a orientar em motivações, é certo que o fator emoção desempenha um papel importante. As emoções mediam o pensamento e a vontade. Nessa medida elas constituem um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do “motivo” do pensar. Seria equivocado excluir do conhecimento as emoções e restringi-las a motivações geradoras de ação. Isso distorceria a constatação de que as emoções desempenham um papel essencial no deslanche e no “direcionamento” do conhecimento histórico (RÜSEN, 2015a, p. 49)

Os perigos apontados devem ser observados nas análises dos manuais propostos. As quatro operações mentais da constituição histórica de sentido devem ser desmembradas na hora das análises, mas na apresentação dos resultados não se pode esquecer seu caráter interdependente. A forma como os autores dos manuais didáticos organizaram e construíram suas narrativas, a forma como construíram as atividades

¹⁰⁴Idem p. 49

devem ou deveriam estar em consonância com os objetivos da aprendizagem histórica. E, no caso da educação histórica proposta por Jörn Rüsen, buscando o desenvolvimento da consciência histórica dos professores e estudantes.

4.1.1 A Categoria Sentido e seu lugar na aprendizagem e ensino de História

Para Rüsen (2014b) é impossível uma análise do manual didático sem alguns critérios normativos da aprendizagem histórica. Criar formas de avaliar a consciência histórica dos estudantes também é uma peça chave para esta análise, para se evitar cair em perigosas divergências políticas e ou em polêmicas. Para isso pode-se descrever as operações mentais da consciência histórica, as mais importantes e levar em consideração suas funções na vida prática, pois

a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (RÜSEN, 2014b, p 112)

O relato da história seria o modo mental deste potencial de recordação. A narrativa oferece uma interpretação da história do passado que cumpre a função de orientação e motivação para a vida atual. É através da narrativa, da percepção, das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade “em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e, ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso”(RÜSEN, 2014b, p.113).

É necessário que os estudantes adquiram conhecimentos que permitam efetuar uma ideia de organização cronológica¹⁰⁵ que sirva de coerência interna entre passado presente e futuro. Rüsen (2014b) fala de se adquirir competências que permitam organizar a própria experiência de vida, para poder adquirir e produzir narrativas.

A competência narrativa sintetiza esse processo de conseguir orientação da experiência da vida a partir da memória histórica. Essa competência consiste na capacidade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade

¹⁰⁵ A capacidade de se refletir sobre os conhecimentos históricos proporciona à própria existência clareza sobre os quadros cronológicos e a capacidade de construir sua própria identidade com os pontos de vista que proporcionam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro (RÜSEN, 2014b, p. 113)

se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas sólidas de futuro¹⁰⁶. Para o autor esse tipo de competência é que se pretende que seja alcançada pelos estudantes, mediante a aprendizagem histórica. Também os professores e os autores de manuais didáticos devem levar em conta as características dessa competência.

O papel que os autores de manuais didáticos exercem na constituição de competências para dar sentido ao passado, por parte dos estudantes é muito importante. As estratégias narrativas, que utilizam para se apropriar do passado e transmiti-lo nos manuais acabam direcionando, pela seleção de conteúdos o que deve ser ensinado. Nos quadros produzidos, buscou-se identificar as estratégias didáticas que o(s) autor(es) utilizou(ram) para transmitir o que na sua concepção, deve ser ensinado (sobre os vários temas presentes no manual), sempre me preocupando em analisar de forma mais contundente, as narrativas sobre o Islã.

Na construção de um modelo de análise para as narrativas presentes nos manuais didáticos, levou-se em consideração a problemática de procurar saber qual seria o objetivo dos autores de manuais didáticos, levando-se em consideração o contraponto entre o objetivo de desenvolvimento de uma memória do passado e o do desenvolvimento de uma consciência histórica por parte dos estudantes.

Os contextos comunicativos e as circunstâncias condicionantes do pensamento histórico são por si mesmo, plenos de sentido. Assim um dos passos na análise dos manuais foi procurar entender de que maneira a estrutura de organização didática das narrativas, sugere determinadas condições para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. A identificação ou não, da preocupação com mobilização das experiências passadas por parte dos autores, está presente na construção dos quadros de análise.

Rüsen sugere que se vá além das quatro dimensões da aprendizagem, quando se trata dos manuais didáticos e seu papel no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, para isso apresenta, no seu artigo “O livro didático ideal”, outros aspectos da utilidade dos manuais para o ensino prático da história, tais como, a utilidade dos manuais para percepção histórica, a sua utilidade para a interpretação histórica e a utilidade dos manuais para a orientação histórica. O autor sugere também que na hora da análise dos manuais didáticos se observe outros aspectos para se distinguir um bom manual e que dizem respeito à sua utilidade para a prática de ensino

¹⁰⁶RÜSEN, 2014b, p. 113 – 114.

À parte da diferenciação proposta entre as quatro dimensões da aprendizagem, existem todos os aspectos que interessam ao carácter do manual didático como guia para a aula em si, quer dizer, independentemente dos que vão ser destinados especificamente à aprendizagem da história. Neste campo de ação, as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro:

- um formato claro e estruturado
- uma estrutura didática clara
- uma relação produtiva com o estudante
- uma relação com a prática da aula (RUSEN, 2014b, p. 115).

O manual deve ter um formato claro e estruturado de modo que a forma exterior é, segundo o autor, decisiva para a recepção do conteúdo apresentado no manual (textos dos autores, fontes de textos e imagens, mapas diagramas etc.). O manual deve ter um modelo claro e simples, uma distribuição e uma estruturação claras de todos os materiais, ajuda para a orientação na forma de títulos e indicações e, também, uma bibliografia em livros apropriados para ampliar os temas¹⁰⁷. Quanto à estrutura didática esta deve estar configurada de tal maneira que os estudantes possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas, “o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino” (RUSEN, 2014b, p. 116).

Os manuais devem ter uma relação com os estudantes e a matéria apresentada tem que guardar uma relação com as suas experiências e expectativas¹⁰⁸, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude. Para Rüsen (2014b) existem necessidades de orientação no conjunto da sociedade que entram neste horizonte somente de forma fracionada ou parcial, mas cuja consideração, apesar de tudo, é necessária para a aquisição da competência de uma consciência histórica adequada à situação objetiva das circunstâncias da vida. É necessário que os manuais apresentem interpretações históricas ligadas aos problemas de orientação no presente, pois isso contribui, segundo o autor para o potencial de ensino do manual.

Quanto à relação dos manuais com as práticas de sala de aula um bom manual didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula. Um manual não pode conter somente uma exposição da história, pois se assim o fizer, será

¹⁰⁷RUSEN, 2014b, p. 115

¹⁰⁸Tem de se levar em consideração que competência entre os diferentes meios de comunicação reduz a capacidade e a vontade de ler dos estudantes. Idem p. 116.

completamente inadequado para estimular as competências anteriormente mencionadas. A capacidade de julgar e argumentar é um objetivo irrenunciável (além de altamente aceito) do ensino de história e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos estudantes para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar. Como regra geral, o manual didático deve oferecer, aos estudantes, a possibilidade de verificar as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias, ou melhor, mediante a própria interpretação, estabelecer contextos histórico com base na documentação dada¹⁰⁹. Outra característica importante dos manuais é que devem evitar perguntas sugestivas e de decisão, porque elas limitariam um elemento decisivo da aprendizagem: a autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo e de argumentar.

Rüsen (2014b) fala também da utilidade dos manuais para a percepção histórica dos estudantes. Aponta três características essenciais para isso.

A Utilidade para a Percepção Histórica

A utilidade de um manual didático para a percepção histórica depende essencialmente de três características:

- da maneira em que se apresentam os materiais;
- da pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos;
- a pluriperspectividade da apresentação histórica (RÜSEN, 2014b, p.119)

Quanto à maneira como se apresentam os materiais, Rüsen (2012) alerta que os manuais não devem apresentar, unicamente, experiências históricas já interpretadas e percepções já assimiladas de forma cognitiva. Os manuais didáticos devem superar o preconceito de que a estética é algo alheio à exposição de raciocínios históricos. Mediante o modo como apresenta o passado e diferentes materiais, os manuais didáticos devem incitar as percepções e experiências históricas dos estudantes. Esta perspectiva sugere que, quanto à questão das imagens presentes nos manuais didáticos e sua forma de apresentação, elas precisam ser analisadas nos manuais brasileiro e português como fazendo parte do aprendizado, e não apenas como ilustrações que preenchem espaços no boneco dos livros. Para Rüsen (2012) elas têm uma função muito importante.

As imagens têm aqui uma função muito importante, durante muito tempo foram usadas somente para fins de ilustração, porém na produção mais recente de livros didáticos alcançaram uma importância crescente e uma autonomia em relação ao texto. Consequentemente, não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem

¹⁰⁹Idem, p. 118

admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. Naturalmente, que se lhes imponha como obrigação que fascinem esteticamente os alunos não deve implicar que as imagens não guardem nenhuma relação reconhecível com os textos e com os *box* ou caixas de texto que as acompanham. Mas, sua fascinação deve incitar que o âmbito de experiências se estenda a outros materiais e a interpretar a pesquisa em cada caso por meio dos elementos da apresentação (RÜSEN, 2014b, p. 119 – 120)

Da mesma forma os mapas e esboços têm uma função que vai além da simples localização geográfica e temporal.

Os mapas e esboços são muito parecidos às imagens, mas ao mesmo tempo mais abstratos e limitados. Ilustram a dimensão espacial dos processos históricos, e isto cria o difícil problema de como a apresentação estática de um mapa pode fazer chegar aos sentidos dos alunos a extensão e a mudança no tempo. Basicamente, isto é possível mediante símbolos do movimento e sombreados em cor, porém com demasiada frequência o processo histórico na apresentação mediante mapas se converte em um valor estático.

Este domínio do tempo também vale para as estatísticas e os gráficos. Se estes ilustram fenômenos sincrônicos, deve conter, na medida do possível, indicações diacrônicas, a saber, devem se referir ao passado e ao futuro para que os alunos e alunas tenham em mente o contexto cronológico no qual se localizam os fatos históricos apresentados (RÜSEN, 2014b, p. 120)

Os mapas, os gráficos e estatísticas devem ter uma função se referir ao passado e ao futuro auxiliando na construção dos contextos históricos. Por fim quanto às maneiras de se apresentar os materiais, temos os textos. Rüsen (2014b) apresenta de que forma as categorias de textos devem ser apresentadas

No que se refere aos textos, em primeiro lugar é importante que fique muito claro seu valor de experiência, isto é, que se delimitem claramente da parte da apresentação. Se houver textos historiográficos, estes têm que ser claramente diferenciados da própria documentação. Devido à circunstância de que os textos devem transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente (e que, no mais, com eles se devem praticar os processos metodológicos da forma de pensar historicamente), **de nenhuma maneira devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação**. No que diz respeito a sua extensão, tampouco devem ser tão curtos de modo a não transmitir uma ideia real das circunstâncias da vida passada. Finalmente, têm que cobrir os âmbitos de experiência mais importantes. Para eles é válido o mesmo que para as imagens: **devem possuir aspecto atrativo e estimulante**, devem induzir as perguntas e devem ser referência para as interpretações históricas deve-se fazer clara mediante trabalhos que não somente descubram seu conteúdo de informação, mas também o valor que as diferentes informações tenham no contexto histórico global (RÜSEN, 2014b, p. 120 – 121)

Na questão da pluridimensionalidade, os manuais, segundo o autor, devem apresentar as dimensões mais importantes da experiência históricas.

Estas dimensões se referem à estrutura sincrônica do espaço da experiência histórica: partindo do ponto de vista sincrônico, trata-se dos âmbitos de experiência: **Economia, Sociedade, Políticas e Cultura**. Na apresentação destas dimensões de experiência, suas diferenças e sua reciprocidade, suas correlações internas e seu potencial de transmissão têm que aparecer na matéria histórica apresentada. Partindo do ponto de vista diacrônico, trata-se do nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro. Compreende-se que ambos os níveis estão inter-relacionados e que estas relações internas têm que se fazer palpáveis (RÜSEN, 2014b, p. 121. grifo meu).

Nos trabalhos mais recentes chama a Pluriperspectividade de multiperspectividade e a identifica como uma das principais questões que os autores de um manual didático de História devem observar

A princípio, a experiência histórica deve apresentar-se a partir de várias perspectivas. Por meio dos materiais adequados (porém, também com a exposição), tem que se demonstrar aos alunos e alunas **que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados de forma diferente e inclusive contrária**. Portanto, para apresentar a experiência histórica partindo de várias perspectivas, os conflitos serão particularmente adequados. Graças a este tipo de exposição, a experiência histórica perde a falsa aparência de objetividade; o passado ganha em vitalidade e estimula, inclusive antes da percepção empírica, uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas. Não lhes resta outra alternativa senão opinar de forma argumentativa (RÜSEN, 2014b, p. 122. grifo meu).

A utilidade dos manuais para a interpretação histórica é outro aspecto que se deve levar em consideração nas análises. Questões como as normas da ciência histórica, as capacidades metodológicas presentes nelas, a questão do caráter e perspectivas históricas, assim como as condições linguísticas na exposição dos temas são abordados por Rüsen (2012) como questões a serem observadas na análise dos manuais porque são necessárias para a interpretação histórica.

Somente por meio do trabalho interpretativo da consciência histórica os fenômenos percebidos do passado se convertem em história cheia de sentido e de significado. Esta interpretação afeta centralmente o caráter histórico dos fatos do passado a interpretar: os fatos do passado percebidos em cada caso devem ser interpretados como história no contexto temporal junto a outros fatos. O Manual didático deve proporcionar a possibilidade de realizar estas interpretações de uma maneira concreta:

- as interpretações devem se corresponder com as normas da ciência histórica;
- nelas devem se exercer as capacidades metodológicas;
- têm de ilustrar o caráter de processo e de perspectiva da história e, finalmente;
- na exposição histórica do próprio manual devem ficar claras as condições linguísticas decisivas para sua força de convicção (RUSEN, 2014b, p. 122).

Quanto às normas científicas o manual didático está subordinado ao estado da pesquisa como uma “instância de veto”: não deve conter falhas, e isto significa também que não deve apresentar interpretações históricas que contradigam o estado de conhecimento científico.

Também em sua maneira de citar, em suas notas, indicações de fontes e de literatura deve corresponder basicamente aos costumes da ciência especializada, e isto afeta também a apresentação das fontes, a identificação das abreviaturas, omissões e mudanças (RÜSEN, 2014b, p. 123).

No que diz respeito à capacidade metodológica, o manual didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos princípios metodológicos mais importantes do pensamento histórico produzidos pela história como ciência especializada.

Tem que apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico, e de tal modo que possa se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e a análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais, entretanto, as meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais e insistir no fato de que a interpretação histórica está aberta por princípios as argumentações multicausais. Assim, deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática e definitiva. Finalmente, os alunos precisam ser capazes de aprender também quais são as possibilidades e limitações do conhecimento histórico: devem ser convidados a refletir sobre problemas metodológicos e teóricos, embora de uma forma simples e conforme os mandamentos didáticos (RÜSEN, 2014b, p. 123 - 124).

Em sua oferta de interpretações para estudantes, o manual tem que caracterizar a História como processo, evitando imagens estáticas da história. Isto não é válido somente para cada unidade do manual, mas sobretudo para o contexto global dos diferentes capítulos, e inclusive das diferentes partes de uma obra de ensino. Esta relação tem que se apresentar e mencionar como problema de interpretação, e não deve resultar somente da estrutura e da mera sequência de temas.

Senão se quer que na apresentação dos temas e épocas se conceba (sem querer) a falsa ideia “da” história como fato fixo, então se deve mencionar como tais as perspectivas globais da interpretação histórica. Os estudantes devem ser capazes de aprender que estas relações sequer se podem estabelecer sem sua referência a seu presente, que as interpretações históricas têm caráter perspectivo e que existem diferentes perspectivas relacionáveis de forma argumentativa que podem e devem ser comparadas de forma crítica. Também aqui se pode falar de uma pluriperspectividade, porém, com uma diferença entre a mesma na apresentação de experiências históricas, sendo que

aqui se trata de pluriperspectividade ao nível das interpretações históricas. Também neste nível o livro didático deve proceder de forma pluriperspectivada, se pretende evitar atitudes dogmáticas na interpretação histórica (RÜSEN, 2014b, p. 124).

Os textos de autores devem empregar-se de tal forma que com eles se possam perceber e praticar os aspectos antes mencionados da interpretação histórica. Têm que ser inteligíveis e suficientemente sugestivos para transmitir a percepção e a experiência histórica e, ao mesmo tempo, devem evitar uma “sobrecarga emocional devida a tópicos e a imagens de linguagem sugestiva. Sua argumentação deve ser coerente e devem ficar claras, sobretudo, as diferenças e relações entre juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores” (RÜSEN, 2014b, p. 124).

O último dos aspectos citados por Rüsen (2014b) se refere a utilidade dos manuais para a orientação histórica. O autor inicia com a pergunta “Por que é necessário aprender história?” dizendo que este é um desafio constante na sala de aula e que deveria ser mais constante este questionamento, do que o é.

A resposta a esta pergunta não deveria ser reservada a situações raras e excepcionais da aula, mas deveria fazer parte da rotina da aprendizagem histórica. Isto não significa que se deva refletir continuamente sobre perguntas de relevância prática, mas somente que na realização de interpretações históricas deve-se mencionar sua função na orientação da vida presente, na explicação histórica do presente e nas perspectivas do futuro relacionadas. Um bom livro didático também estimula:

- **estabelecendo** uma relação entre sua própria perspectiva global e o ponto de vista presente dos estudantes e mencionando os problemas relacionados com o próprio conceito da história e a integração com o próprio presente;
- **introduzindo** os estudantes no processo de formação de uma opinião histórica, e
- **trabalhando** com referências ao presente (RÜSEN, 2014b, p. 124).

A questão da orientação histórica presente nos manuais deve ser observada com bastante cuidado nas análises, pois eles têm apresentado, como já se afirmou, perspectivas temporais ao etnocentrismo, ao quadripartismo (divisão da História em temas como, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e questões que levam ao eurocentrismo. Essas perspectivas globais devem ser evitadas, segundo Rüsen (2014b), pois afetam a identidade histórica dos estudantes, mesmo que de forma inconsciente, os manuais

quase sempre correspondem a função de orientação prática da exposição histórica de forma negativa, isto é, em que se pretende evitar os enfoques eurocêtricos ou, inclusive, os que partem de uma perspectiva nacional. Esta exigência afeta a identidade histórica dos estudantes. Contudo, não somente **se deveria adotar a estratégia de evitar ou dificultar o estabelecimento de**

perspectivas etnocêntricas, mas se deveria adotar sistematicamente como tema a estrutura e dimensão da identidade histórica, a saber, a construção dele mesmo e do outro na percepção histórica e sua interpretação. Deve ser possível refletir sobre o papel desempenhado pela interpretação histórica na compreensão que o estudante tem de si mesmo e do presente. O Manual didático texto não somente deveria orientar sua perspectiva em direção aos temas históricos, **mas deveria relacioná-la sistematicamente com a construção da identidade dos estudantes, ativando, desta forma, o potencial de aprendizagem** (RÜSEN, 2014b, p. 125 – 126. grifo meu).

A questão da formação do juízo histórico deve, segundo o autor, ser estimulada nas questões que acompanham os textos, excertos, imagens, mapas etc. Muitos manuais didáticos evitam os juízos históricos explícitos e se esforçam em manter a aparência de uma imparcialidade estrita. Com isso, privam os estudantes de uma boa oportunidade de aprendizagem.

Didaticamente falando, seria mais razoável problematizar juízos históricos com suas referências de valor e usar de modo argumentativo as experiências e interpretações, para que as alunas e os alunos possam aprender a emití-los alegando suas razões. **O importante é que estes juízos de valor não apareçam independentes dos fatos históricos** e que os processos de sua interpretação metodológica não figurem como um assunto meramente subjetivo, dos alunos e alunas, mas ao contrário: que ao emití-los se recorra sistematicamente ao conceito que tinham de si mesmos os afetados pelos acontecimentos do passado (RÜSEN, 2014b, p.126)

As perspectivas orientadoras e os juízos históricos não são possíveis sem referências ao presente na exposição e na interpretação do passado. Um manual didático que respeite a ideia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação, trabalhará sempre com referência ao presente. Para Rüsen (2014b) deve-se tomar cuidado com a possibilidade de um falso objetivismo histórico e, também com o presentismo histórico, por isso deve-se


utilizar a ilustração do presente através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre o passado e o presente. Somente isto fará possível que a orientação, que conduz à experiência histórica e sua interpretação para o presente, seja histórica. As referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância temporal entre o passado e o presente se vislumbra uma parte da perceptiva futura para o presente. Com tudo isso, um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe foi dada (RÜSEN, 2014b, p 126 -127).

As contribuições de Rüsen para análise dos manuais brasileiro e português são de grande importância neste trabalho. Ao enumerar diversos pontos a serem observados, este autor se configura como principal autor a ser utilizado nas análises,

seja nos aspectos citados acima, seja nas operações mentais da constituição histórica de sentido ou na tipologia das narrativas históricas.

4.3 Orientação e formação de sentido: o caso do manual brasileiro e português

Quadro 27 C4/1A Manual brasileiro (1) - análise

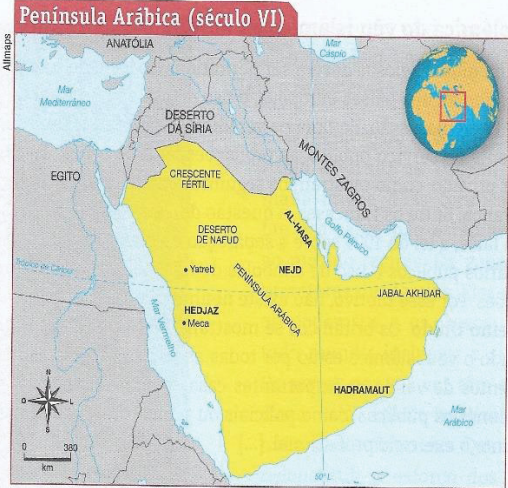
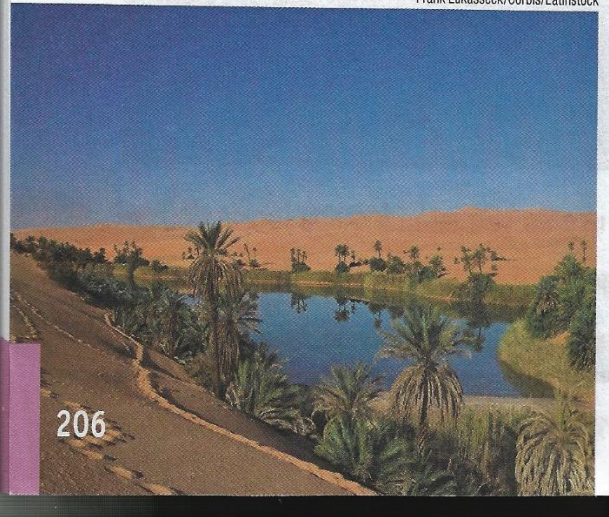
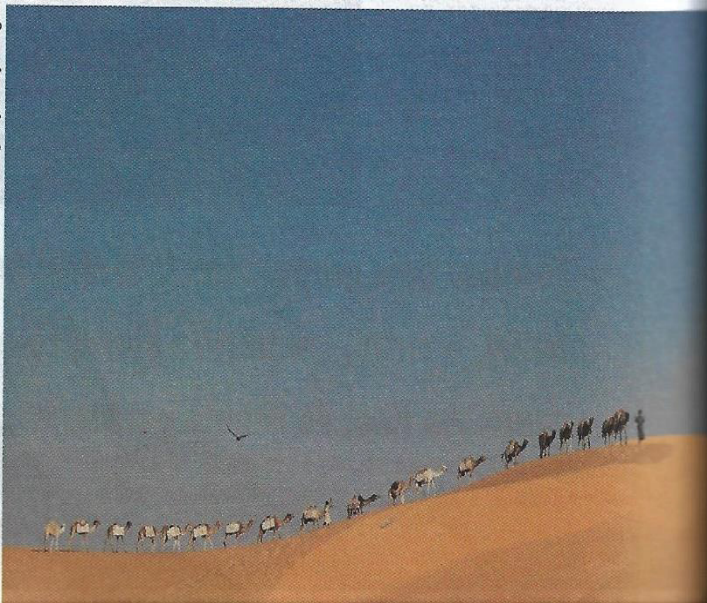
Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil	
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana	
Título da Fonte Polêmica do véu islâmico na Europa	Fonte Imagética e Escrita
	<p>Uma foto (2010) com uma questão. Um excerto sobre a polêmica do véu islâmico na Europa</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Discutir o tema sobre o uso ou não do véu (hijab).</p>

Bertolini, 2018.

Análise

- 1) Imagem descontextualizada, visto que é de 2010 e o texto é de 2016.
- 2) Excerto contextualizado e em consonância com as discussões atuais sobre o tema Islã.
- 3) A questão proposta pelo manual não pode ser respondida apenas com o excerto apresentado, os objetivos para serem atingidos necessitam da intermediação do professor, pois o manual não fornece subsídios para a ampliação da discussão.


Quadro 28 C4/1A Manual brasileiro (2) – análise

Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil	
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana	
A Península Arábica	
 <p>Península Arábica (século VI)</p> <p>Fonte: HOURANI, Albert. <i>Uma história dos povos árabes</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 29.</p>	 <p>Frank Lukaseck/Corbis/Latinstock</p>
 <p>Brent Stirtton/Reportage by Getty images</p>	
<p>Fonte Imagética e de Orientação (iconográfica)</p> <p>Um mapa do séc. VI da Península Arábica. Duas imagens, uma de um deserto com uma caravana e uma foto de um oásis</p> <p>Objetivo</p> <p>Ilustrar o tema, com ideia de passado, o mapa e a caravana, e presente o oásis, as legendas pouco informam.</p>	

Análise

- 1) O mapa não possui legenda.
- 2) O mapa está de acordo com o contexto do subtítulo.
- 3) As imagens não cumprem a função passado e presente, as legendas pouco auxiliam neste processo. As imagens (fotos) são do presente mais não têm nenhuma referência com o texto do autor, além mostrar o que seria um oásis, e uma caravana, as imagens não possuem data na legenda, portanto pouco orientam quanto a relação presente passado.

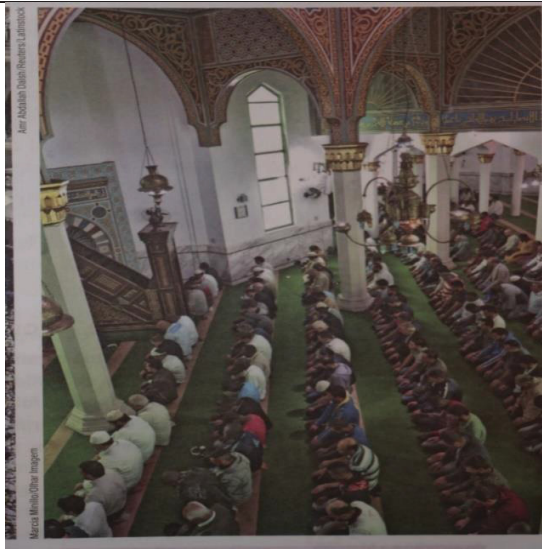

Quadro 29 C4/1A Manual brasileiro (3) – análise

Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil	
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana	
Maomé e o islamismo	
Fonte Imagética	
Uma ilustração (pintura) de uma representação de Maomé com o Anjo Gabriel do século XV	
Objetivo	
“demonstrar” o momento do recebimento da mensagem por Maomé, com uma legenda descritiva, sem nenhuma reflexão, só comunicação.	
	

Análise

- 1) A fonte imagética está contextualizada com o texto.
- 2) A legenda descreve a imagem.
- 3) Na legenda não temos o local onde se encontra a ilustração, esta informação está nos créditos ao lado da imagem.
- 4) Imagem clássica “canônica”. Sobre o tema a visão que Maomé teve do anjo Gabriel.
- 5) No texto não existe a explicação do porque os muçulmanos fazem restrições a reprodução da figura humana, isso é naturalizado, com uma afirmativa.

Quadro 30 C4/1A Manual brasileiro (4) – análise.

Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil	
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana	
O Islã	
<p align="center">Fonte Imagética e Escrita</p> <p>Duas fotos (2012) sobre as obrigações dos muçulmanos. Uma foto da peregrinação a Meca, foto da Caaba. Uma foto do interior de uma mesquita com homens em oração. Um excerto com duas questões.</p> <p align="center">Objetivo</p> <p>As imagens falam por si mesmas, não existe no texto nenhum pedido de reflexão. No excerto as duas questões constroem uma imagem negativa da última fala de Maomé em Meca. A segunda questão fala da Jihad.</p>	
 <p>A photograph showing the interior of a mosque. Numerous men are seen from behind, kneeling in rows on a green carpeted floor, performing prayer. The architecture features high, arched ceilings with intricate Islamic geometric patterns and large windows.</p>	 <p>A photograph of the Kaaba, the holiest site in Islam, located in Mecca. The black, cuboid structure is surrounded by a massive crowd of pilgrims. In the foreground, a white minaret with a tiered top is visible. The scene is set within the courtyard of the Great Mosque of Mecca.</p>


Análise

01) As duas imagens (fotos) são explicadas aos leitores (estudantes, professores e outros) por legendas bem estruturadas com datas e explicações do que está acontecendo na cena fotografada.

02) Imagem clássica da Caaba e de uma Mesquita com os fiéis cumprindo suas obrigações, estas descritas na narrativa do manual, são imagens “canônicas”.

03) A fonte escrita, o excerto, está deslocado no conjunto do texto. Foi inserido no subtítulo “O Islã” para provocar o assunto da “guerra Santa”. As questões que são propostas levam os estudantes a uma interpretação que o autor deseja. O excerto trata da última visita de Maomé a Meca, poderia estar situado no subtítulo “Maomé e o Islamismo”, com outras questões, como fonte sobre a vida do profeta.

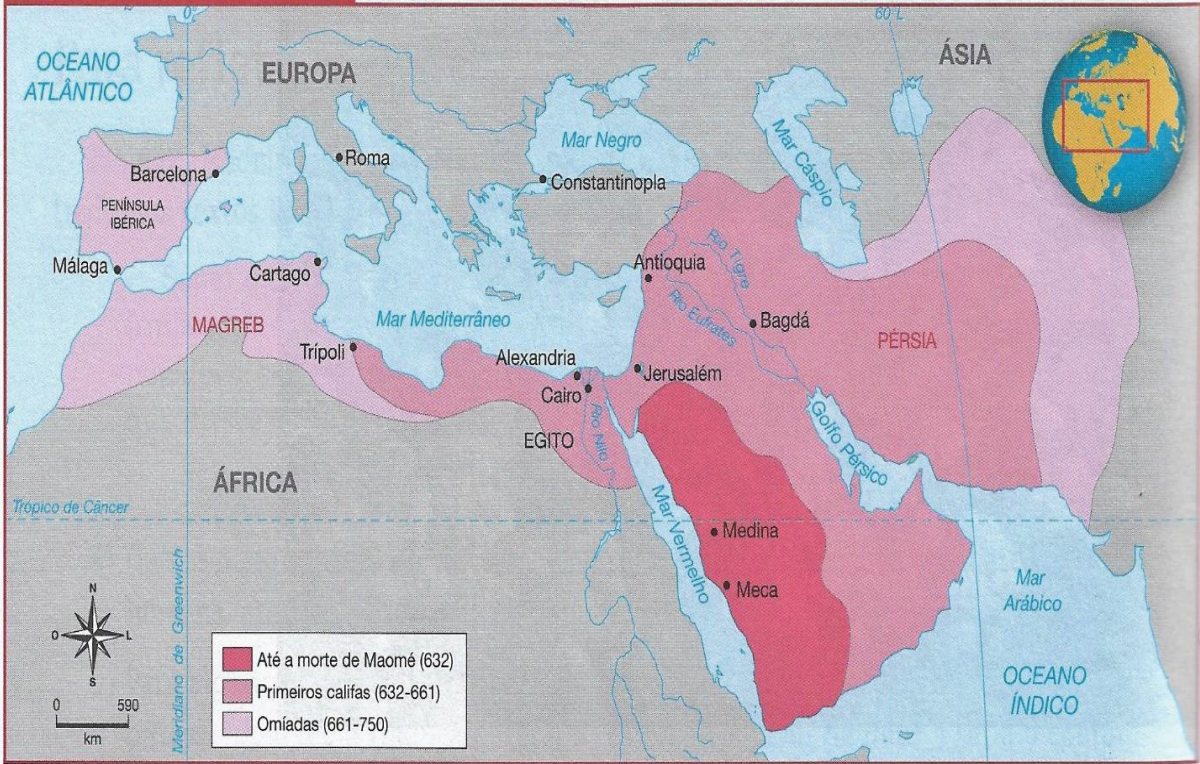
Quadro 31 C4/1A Manual brasileiro (5) – análise.

Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil	
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana	
A sucessão de Maomé: xiitas versus sunitas	
<p>Fonte Imagética</p> <p>Foto de um momento de oração em Jacarta na Indonésia, o país com o maior número de muçulmanos no mundo, e de maioria sunita, como aponta o texto</p> <p>Objetivo</p> <p>Não existe uma questão para reflexão do assunto, a imagem ilustra um grande número de fiéis.</p>	
	

Análise

01) A fonte imagética (foto) possui data e local de referência mais, embora se trate de um momento de oração dos muçulmanos, pouco influi na construção da discussão proposta, xiitas versus sunitas.

Quadro 32 C4/1A Manual brasileiro (6) – análise.

Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil	
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana	
Uma Expansão fulminante	
<p>Fonte de Orientação (geográfica)</p> <p>Um mapa da expansão muçulmana representando três períodos da expansão.</p> <p>Objetivo</p> <p>Demonstrar aos estudantes o grande crescimento de território, em pouco tempo que o Islã conseguiu. Não tem uma questão sobre o assunto.</p>	
<p>A expansão muçulmana</p>  <p>Fonte: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. <i>A Península Ibérica entre o Oriente e o Ocidente: cristãos, muçulmanos e judeus</i>. São Paulo: Atual, 2002. p. 6. (A vida no tempo).</p>	

Fonte: Bertolini 2018.

Análise

1) O mapa descreve por meio de cores os três momentos da expansão muçulmana desde 632 até 750. O mapa está de acordo com o texto proposto no subtítulo e demonstra bem o movimento de expansão.

Quadro 33 C4/1A Manual brasileiro (7) – análise.


Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana
Economia no Império Islâmico
<p style="text-align: center;">Fonte Imagética e Escrita</p> <p>Uma foto de mulheres comprando tecido (2008). Um excerto, o único referenciado no manual, sobre o Islã, sobre a adaptação dos árabes ao Brasil. Acompanhado de uma questão sobre palavras de origem árabe na nossa língua.</p> <p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>Demonstrar a característica de comércio, associada aos muçulmanos, como se todos fossem comerciantes. E, no texto demonstrar a adaptação e diálogo das culturas.</p>


Bertolini, 2018.

Análise

- 1) A fonte imagética (foto) possui legenda e descreve uma cena de comércio na Síria. Está adequada ao subtítulo.
- 2) As duas outras três imagens apenas ilustram o excerto, sem legendas.
- 3) A fonte escrita, o excerto é o mais extenso do capítulo, apresenta uma discussão interessante aos estudantes, sobre os árabes no Brasil. Apenas a questão proposta explora poucos aspectos desse texto.

Quadro 34 C4/1A Manual brasileiro (8) – análise.

Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil																												
Capítulo 11 Civilização árabe-muçulmana																												
Leitura e escrita em História																												
Fonte Iconográfica																												
<p>Esta seção do manual é posterior as atividades. Um mapa sobre a distribuição de muçulmanos pelo mundo, acompanhado de um quadro estatístico com os números da população muçulmana no mundo em 2014.</p> <p style="text-align: center;">Objetivo</p> <p>Cinco questões pedem que os estudantes interpretem as informações do mapa e do quadro da população muçulmana, pedido de reflexão sobre se todos os muçulmanos são árabes?</p>																												
<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 10px;"> <p>▶▶ VOZES DO PRESENTE</p> <p>O islamismo vem crescendo nas últimas décadas e hoje é a segunda maior religião do mundo. Leia as fontes a seguir.</p> <p>> Fonte 1</p> <p style="text-align: center;">Distribuição dos muçulmanos pelo mundo (projeção 2020)</p>  <p>> Fonte 2</p> <p style="text-align: center;">POPULAÇÃO MUNDIAL MUÇULMANA EM 2014</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #f0f0f0;"> <th>População por continente</th> <th>Total da população em 2014 (em bilhões)</th> <th>Porcentagem de muçulmanos</th> <th>População muçulmana (em milhões)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>África</td> <td>1 096,6</td> <td>53,04%</td> <td>581,58</td> </tr> <tr> <td>Ásia</td> <td>4 319,96</td> <td>32,16</td> <td>1 389,5</td> </tr> <tr> <td>Europa</td> <td>739,31</td> <td>7,6%</td> <td>56,18</td> </tr> <tr> <td>América</td> <td>957,6</td> <td>2,22%</td> <td>10,11</td> </tr> <tr> <td>Oceania</td> <td>38,04</td> <td>0,67%</td> <td>1,77</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>7 151,51</td> <td>28,26%</td> <td>2 038,4</td> </tr> </tbody> </table> <p style="font-size: small;">Fonte de pesquisa: Fundação Carnegie para a Paz Mundial. Disponível em: <http://muslimpopulation.com/World/>. Acesso em: 31 mar. 2016.</p> </div>	População por continente	Total da população em 2014 (em bilhões)	Porcentagem de muçulmanos	População muçulmana (em milhões)	África	1 096,6	53,04%	581,58	Ásia	4 319,96	32,16	1 389,5	Europa	739,31	7,6%	56,18	América	957,6	2,22%	10,11	Oceania	38,04	0,67%	1,77	Total	7 151,51	28,26%	2 038,4
População por continente	Total da população em 2014 (em bilhões)	Porcentagem de muçulmanos	População muçulmana (em milhões)																									
África	1 096,6	53,04%	581,58																									
Ásia	4 319,96	32,16	1 389,5																									
Europa	739,31	7,6%	56,18																									
América	957,6	2,22%	10,11																									
Oceania	38,04	0,67%	1,77																									
Total	7 151,51	28,26%	2 038,4																									

Análise

1) O mapa representa uma projeção da população muçulmana para 2020 e compõe com o quadro que o segue as duas fontes a serem exploradas. As questões pouco acrescentam a uma reflexão mais profunda sobre o tema proposto uma vez que as respostas estão presentes no mapa e no quadro sobre a população muçulmana em 2014.

4.3.1 Análise do Manual brasileiro

O manual de Boulos (2016) apresenta seis subtemas, no capítulo onze, que tratam do tema Islã. Em cada um deles foi feita uma identificação dos tipos de fontes que os mesmos apresentam. Foram identificadas fontes imagéticas, fotos e ilustrações, fontes escritas, excertos, fontes de orientação, mapas, e quadros cronológicos. Uma grande parte dessas fontes tinha questões que as acompanhavam.

No primeiro subtítulo a polêmica do véu islâmico na Europa foram apresentadas duas fontes, uma imagética e uma fonte escrita. O autor inicia o capítulo com um tema que teve grande repercussão na mídia recentemente sobre o uso ou não do véu islâmico nas escolas francesas. A ideia foi iniciar o capítulo com um tema do presente para mobilizar os estudantes, provocando uma discussão em sala. O autor sugere que se formem dois grupos: um favorável ao uso do véu islâmico nos locais de trabalho, e outro, contrário, indica que deve ter a mediação do professor, e sugere que no final se postem os melhores argumentos no BLOG da turma. Como material de apoio o autor fornece apenas um texto de 2016, disponível na *internet* na sua totalidade, e no manual apresenta um excerto com três parágrafos demonstrando a situação do véu “*hijab*” na França e no Reino Unido. A imagem que segue abaixo é de um supermercado na Itália, foto tirada em 2010, portanto antes da polêmica, mostrando promotoras de venda usando o *hijab*, diante de um frizer com carnes, que segundo a legenda foram produzidas de acordo com as regras da religião islâmica. Segundo as instruções, que estão abaixo do trabalho proposto, a intenção com o texto e com a foto é familiarizar os estudantes com diferentes pontos de vista, sobre essa importante questão da atualidade e evidenciar o uso da não violência, como solução para os problemas humanos.

Segundo Rüsen, (2014b) as imagens não podem ser vistas como mera função de ilustração, mas sim devem constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem estimular interpretações e, sobretudo fazer compreender os estudantes a

singularidade da estranheza e do passado em comparação com a experiência do presente. A imagem, no subtítulo do capítulo não atinge estes objetivos, uma vez que está descontextualizada do excerto. Não auxilia no debate proposto pelo autor.

Quanto ao excerto ele cumpre a ideia de se propor a partir de outras perspectivas o aprendizado, mas de forma parcial, uma vez que se trata de um tema do presente, sem uma correlação com o passado. O texto segundo Rüsen (2014b) deveria induzir a perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema. Os dois trechos do excerto não clarificam o tema, o que sugere que o professor deva intervir apresentando outras fontes para que a tarefa seja executada¹¹⁰. A formação de juízo histórico é estimulada por Rüsen (2014b) no subtítulo cinco do artigo “O Livro didático Ideal”. O autor alerta que “As perspectivas orientadoras e os juízos históricos não são possíveis sem referências ao presente na exposição e na interpretação do passado”, neste caso seria na interpretação do presente se deve buscar mais elementos no passado, para a formação de juízo.

No capítulo existem quatro excertos. O primeiro deles, sobre a questão do véu, já descrito no início dessa análise. O excerto que aparece no subtítulo Maomé e o Islamismo, apresenta-se como uma citação para explicar o termo *hégira*, dando a este termo, uma explicação que busca evitar que se interprete erroneamente a fuga de Maomé para Yatreb. Este excerto não está citado na bibliografia do capítulo, assim como o primeiro já analisado. O excerto com o título “Uma História dos povos árabes, está deslocado na organização dos subtítulos, pois está no subtítulo “O Islã” e deveria ser apresentado no subtítulo “Maomé e o Islamismo”. Ele trata da *Jihad* conhecido como guerra santa, mas o excerto modifica o termo, tratando-o como sendo “esforço em favor de Deus”. Se deseja que os estudantes extraiam deste excerto algo que não está explícito, mas que é muito tratado nos manuais de História quando narram o Islã – a questão da guerra santa. O último e o mais longo deles, tem o título “Os árabes se adaptaram muito bem ao Brasil. E o Brasil a eles”¹¹¹. O texto trata das relações entre a cultura árabe e a cultura brasileira. No final do texto, que está em um *box*, tem uma questão que solicita aos estudantes identificarem, no texto, palavras de origem árabe que aparecem. Como já foi dito, para Rüsen (2014b) os textos devem transmitir experiências e apresentarem o passado em sua singularidade e sua diferença temporal.

¹¹⁰ Num país desigual do ponto de vista de recursos, a sugestão de se postar num blog os melhores argumentos, deve ser adaptada às condições de cada região que o manual de Boulos (2016) venha a ser utilizado no ano de 2018.

¹¹¹BOULOS, 2016, p. 214.

O excerto descreve uma situação de intercâmbio cultural, mas a questão pede apenas que se identifique palavras de origem árabe, sem uma reflexão. Na explicação da questão o autor diz “que são muitas as respostas possíveis, por exemplo, sorvete, algodão etc. (BOULOS, 2016, p. 214). Rüsen afirma que os textos devem possuir aspectos atrativos e estimulante, devem induzir a perguntas. O excerto cumpre a primeira parte pelo seu conteúdo, mas a proposta feita pelo manual descaracteriza sua função.

Neste capítulo são incluídas onze fontes imagéticas, dez fotos e uma ilustração. A maioria das fotos possui legenda descritiva (oito) e apenas duas recebem uma legenda informativa. O texto está representado na imagem e vice-versa. A ilustração também possui uma legenda descritiva. As duas fotos com legendas informativas, estão no subtítulo. O Islã, que trata das obrigações dos muçulmanos, e são fotos de 2012, dia da festa do sacrifício, tiradas do pátio em Meca onde está a Caaba. A segunda foto é de uma Mesquita no Brasil, tirada no ano de 2015, mostrando o momento das orações dos muçulmanos durante o dia, em direção a Meca. O texto das legendas descreve as imagens com detalhes sobre o que os muçulmanos estão fazendo. Tratam-se de imagens “canônicas”¹¹² presentes em grande parte dos manuais didáticos quando tratam do Islã e as obrigações da religião que os muçulmanos devem cumprir (também um tema sempre exposto pelos autores). A ilustração também é outra imagem canônica muito conhecida, ela representa Maomé recebendo do Anjo Gabriel, as mensagens de Alá. Trata-se de uma pintura turca do século XV. Esta ilustração está no subtítulo Maomé e o Islamismo, texto produzido pelo autor do manual. Na fonte imagética, Maomé é retratado sem que seu rosto apareça, pois na explicação da legenda os muçulmanos fazem restrições sobre a reprodução da figura humana. No texto não existe nem uma referência a este “detalhe” sobre os muçulmanos. A imagem serve de ilustração para o subtítulo, não apresentando segundo os critérios apresentados por Rüsen (2014b) reflexões e nem geração de questões.

O capítulo apresenta dois mapas, um sobre a península Arábica no século VI, no subtítulo “A península Arábica”. E outro com o título “a expansão muçulmana”, no subtítulo Uma expansão fulminante. Para Rüsen (2014b) os mapas, ilustram a dimensão espacial dos processos históricos, e isto cria o difícil problema de como a apresentação estática de um mapa pode fazer chegar aos sentidos dos estudantes a extensão e a

¹¹²Ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. SALIBA, Elias. *Imagens Canônicas e o ensino de História* (1998)

mudança no tempo. Basicamente, isto é possível mediante símbolos do movimento e sombreados em cor, porém com demasiada frequência o processo histórico na apresentação mediante mapas se converte em um valor estático.

Se os mapas ilustram fenômenos sincrônicos, deve conter, na medida do possível, indicações diacrônicas, a saber, devem se referir ao passado e ao futuro para que os estudantes tenham em mente o contexto cronológico no qual se localizam os fatos históricos apresentados. Os dois mapas cumprem ao que foram propostos, pois ilustram temas com os mesmos títulos que eles. Embora não estejam acompanhados de questões, demonstram o que é a Península Arábica, e a Expansão dos Muçulmanos pelo mundo. Um terceiro mapa está presente na parte dos exercícios, e ele representa com cores a distribuição dos muçulmanos pelo mundo numa projeção para o ano 2020. Este mapa é acompanhado de um quadro com os números da população muçulmana no ano de 2014. Os dois servem de fonte para a resolução de questões, que pedem informações que não vão além deles mesmos. Não há neles respostas para a pergunta que Rüsen (2014b) diz que deve ser feita na sala de aula “Por que é necessário aprender a história?”. A realização de interpretações com o intuito de orientação para vida presente não é contemplada pelas questões propostas pelo manual frente às fontes (mapa).

A diferença temporal é interpretada quando integrada em uma representação abrangente do processo temporal que determina a orientação cultural da vida humana prática, pois, inserir a experiência histórica em um modelo interpretativo que a torne inteligível. Ao tornar-se inteligível, ela pode, por assim dizer, ser contabilizada ou ponderada culturalmente como ganho experiencial. À luz de seu significado, a experiência histórica reforça a competência daqueles a quem ela atinge, para lidar produtivamente com a mudança temporal. Por sobre a ponte intelectual da interpretação, a experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação existencial dos homens (RÜSEN, 2015b, p. 47)

Dimensões Estética e Cognitiva Orientação

Quadro 35 C4/2A Manual Português (1) – análise.

O Fio da História 2012 – Portugal
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica
Seções do livro
C3 - A expansão muçulmana. Península Ibérica: dois mundos em presença
<p>Fontes de Orientação (espacial e cronológica)</p> <p>Contém, dois mapas, um mapa do passado e outro do presente. Uma pergunta. Uma barra cronológica.</p> <p>O primeiro mapa histórico retrata a situação da Península Ibérica no século XII, época da “Reconquista” promovida pelos cristãos frente aos muçulmanos. O segundo mapa é atual, trata-se de um mapa político da Península Ibérica no século XXI, abaixo desses mapas temos uma linha do tempo com os acontecimentos desde o ano 600 até o ano 1300. Os dois mapas e a linha do tempo são acompanhados de uma questão.</p> <p>Objetivo</p> <p>O objetivo da questão, seria descobrir quais os posicionamentos dos estudantes, diante da possibilidade de dois povos diferentes, com culturas diferentes de religiões diferentes conviverem e dividirem informações.</p>
<p>A península Ibérica no início do século XII</p> <p>A península Ibérica no século XXI</p> <p>Timeline (600-1300):</p> <ul style="list-style-type: none"> 600: Início da expansão muçulmana 622: Hégira (saída de Maomé do Meca para Medina) 633: Início da expansão muçulmana 711: Invasão da península Ibérica pelos Muçulmanos 722: Os Cristãos vencem os Muçulmanos em Covadonga 732: Batalha de Poitiers – derrota dos Muçulmanos 868: Os Cristãos reconquistam o Porto 1085: Reconquista cristã de Toledo 1096: D. Henrique recebe o condado Portucalense 1143: Conferência de Zamora 1179: O Papa Alexandre III reconhece Portugal como reino 1249: Reconquista definitiva do Algarve <p>Question: Será que dois povos com modos de vida e religiões diferentes também poderão conviver e partilhar conhecimentos?</p>

Análise

Os dois mapas, a linha do tempo e a questão proposta não deixam claro qual é a intenção dos autores, uma vez que o mapa do século XII está ligado ao contexto da retomada da Península Ibérica, pelos cristãos, frente ao muçulmano, que diante do uso do termo reconquista, fica como invasor. A pergunta induz o estudante e o professor a pensarem as possibilidades de convivência o que indica uma contradição com o que apresenta o mapa do século XII e a linha do tempo.

Quadro 36 C4/2A Manual Português (2) – análise.

O Fio da História 2012 – Portugal	
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica	
Seções do livro	
C3 – A expansão muçulmana. Península Ibérica: dois mundos em presença.	
Fonte Imagética	
<p>Imagens (2 fotos) do presente (vista externa do castelo da cidade e foto do Centro Histórico mais emblema da cidade de Guimarães que foi em 2012, Capital europeia da cultura) As imagens são fotos do presente, mas a primeira é acompanhada de um texto explicando as origens do castelo e da cidade e a segunda imagem do Centro, demonstrando os dias atuais da cidade e sua preservação. Os mapas um do séc. XII e outro século XXI são acompanhados de uma questão sobre a possibilidade de compartilhamento de informações entre modos de vida diferentes e de religiões diferentes. A barra/linha cronológica começa nos anos 600 e vai até 1300.</p>	
Objetivo	
<p>Levar, através de perguntas, os estudantes a identificarem os motivos da construção do castelo, os possíveis personagens que viveram nele, questões sobre patrimônio e sobre as possíveis contribuições da preservação do patrimônio.</p>	



Bertolini, 2018.

Análise

1) Os dois mapas demonstram dois momentos da península Ibérica, um do passado e outro o presente. Os símbolos e movimentos estão representados nestes dois mapas e apresentam a mudança temporal. A questão proposta não acrescenta ao processo de formação de uma opinião histórica

2) As duas imagens (fotos) tentam fazer esta mudança temporal, embora a foto que represente o passado seja recente. Os textos anexos contam o histórico da

construção Castelo retratado. A segunda imagem (foto) é do centro histórico de Guimarães em Portugal. Ela representa o presente preservado e as heranças do passado. As questões propostas são pontuais sobre as imagens apresentadas, mas não ajudam a fazer a interpretações nem a relação presente, passado.

Quadro 37 C4/2A Manual Português (3) – análise

O Fio da História 2012 – Portugal
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica
Seções do livro
Origem e princípios doutrinários da religião islâmica
<p>Fonte Imagética, Escrita e Orientação (iconográfica)</p> <p>Mapa do séc. VIII, sobre o Império Muçulmano, acompanhado de texto e de duas questões. Um excerto sobre as obrigações dos Muçulmanos do séc. XI, acompanhado de quatro questões.</p> <p>Objetivo</p> <p>O mapa, o excerto e a ilustração formam um perfil, uma ideia demonstrando as obrigações que todos os muçulmanos devem cumprir durante e vida, a ocupação de territórios e sobre as atividades negativas e positivas desse povo.</p>
 <p>O mapa ilustra o Império Muçulmano no século VIII. A área verde representa os territórios muçulmanos à morte de Maomé (632), e a área amarela representa a extensão máxima do império. Rotas comerciais são mostradas em linhas azuis, e a direção da expansão muçulmana é indicada por setas verdes. O mapa inclui a Península Arábica, o Oriente Médio, o Norte da África, o Sul da Europa e partes da Ásia. Cidades importantes como Bagdad, Damasco, Jerusalém, Cairo, Alexandria, Constantinopla, Roma, Veneza, Marselha, Barcelona, Córdova, Granada, Tânger, Cartago, Tripoli, Bagdad, Baçorá, Medina e Meca são marcadas. Rotas comerciais como a Rota da seda da China e a Rota das especiarias da Índia são destacadas. O mapa também mostra o Oceano Atlântico, o Mar Mediterrâneo, o Mar Negro, o Mar Cáspio, o Golfo Pérsico e o Oceano Índico. Um scale bar indica 0 a 500 km. A legenda no canto inferior esquerdo define as cores e as setas. O canto inferior direito menciona 'Atlas SM (adaptado)'.</p>

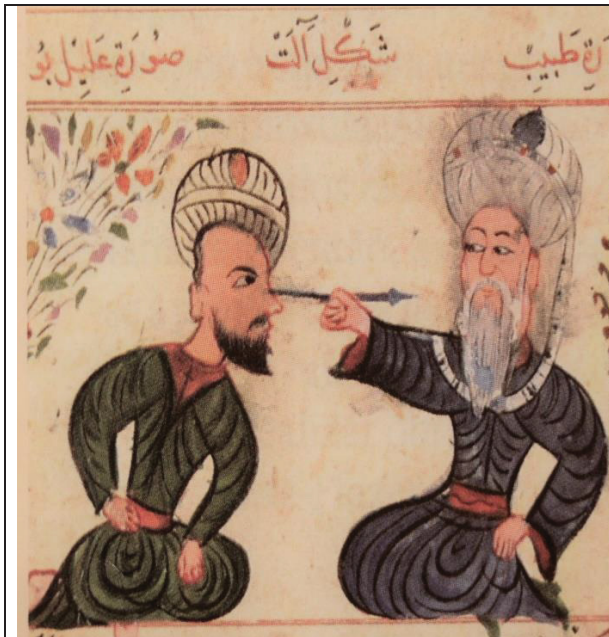
Analisar

01) O mapa sobre a expansão muçulmana cumpre o objetivo de levar aos sentidos dos estudantes o movimento da mudança temporal e o domínio do tempo.

02) O excerto sobre as obrigações dos Muçulmanos, traz um texto clássico sobre as obrigações que todos os muçulmanos devem fazer durante a vida, mas a novidade é que se trata de uma fonte histórica, porque o referido excerto é do século XI. Diferente do que acontece na estrutura encontrada durante a análise dos manuais brasileiros do século XX e XXI na pesquisa de mestrado Bertolini, 2011. A relação presente passado, e a questão de cumprir as normas científicas da possibilidade de verificação das informações expostas. A questão da multiperspectividade é cumprida neste caso, já que este excerto está associado aos textos que seguem. Apenas a questão proposta para a análise pouco explora o potencial do texto.

Quadro 38 C4/2A Manual Português (4) – análise

O Fio da História 2012 – Portugal
Unidade C - A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica
Seções do livro
A Civilização Islâmica
Fonte Imagética e escrita
Cinco imagens, sendo duas ilustrações sobre a medicina e astronomia dos Muçulmanos (gravuras sem data) e três fotos, duas da Mesquita de Córdoba (sem data) e uma de uma bússola (sem data). Um excerto sobre a Cultura Muçulmana (séc. XI) com três questões.
Objetivo
Identificar a partir das imagens características da arquitetura da Mesquita e no excerto buscar que os estudantes entendam as várias culturas que influenciaram os muçulmanos.



Análise

1) As cinco imagens apresentadas aqui se referem à cultura muçulmana. Demonstram a herança que estes povos trouxeram, através de técnicas de construção e decoração, nas imagens da Mesquita de Al-Aqsa em Jerusalém, assim como a foto de uma bússola. No manual português não há crédito nas fotos e ilustrações, por isso não há como os estudantes e mesmo os professores buscarem referências, que é o caso da foto da bússola. As outras duas ilustrações se referem a avanços que a cultura muçulmana desenvolveu ou apreendeu de outras civilizações. Estão todas as imagens em consonância com os textos que seguem neste subtítulo, embora reforcem a ideia errônea de que existe um povo muçulmano apenas com uma única cultura.

2) O excerto, sobre a cultura muçulmana, é uma fonte que auxilia o estudante e os leitores na credibilidade sobre os assuntos apresentados no subtítulo, pois se trata de uma adaptação de um livro do século XI. Isso somado ao texto do autor traz em parte a questão da multiperspectividade no auxílio da construção da consciência histórica.

Quadro 39 C4/2A Manual Português (5) – análise

O Fio da História 2012 – Portugal	
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica	
Seções do livro	
Ocupação Muçulmana e a resistência cristã	
<p>Fonte Imagética, Escrita e Orientação (iconográfica e cronológica)</p> <p>Um mapa do século VIII da Península Ibérica, com o Império Muçulmano e o Reino das Astúrias com duas questões, uma ilustração sobre confraternizações entre árabes e cristãos. Um excerto sobre a influência muçulmana com duas questões.</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar onde se refugiaram os cristãos na Península Ibérica. Demonstrar a convivência entre os dois povos. Apresentar a cronologia da Reconquista e no excerto identificar a língua falada no período.</p>	
	 <p>5 Confraternização entre Árabe e Cristão (Cantigas de Santa Maria, Biblioteca do Mosteiro de El Escorial, Espanha).</p>

Análise

1) O mapa apresentado neste subtítulo ajuda a construir a narrativa sobre o tema da ocupação muçulmana na península Ibérica. Por meio de sombreados de cor busca demonstrar os locais de resistência cristã no período.

2) A ilustração tem o objetivo de demonstrar o convívio entre muçulmanos e cristãos. A imagem apenas ilustra, pois não possui data, e nem informações que a coloquem no período apresentado, não cumpre assim o critério de verificação.

3) O excerto de um poema do século IX possui uma legenda descritiva, este auxilia na questão da multiperspectividade, em que a experiência deve apresentar-se em várias perspectivas, para a relação presente passado. Ele transmite experiências do passado sobre o tema referido. A questão sobre este excerto pouco contribui para uma reflexão mais aprofundada.

Quadro 40 C4/2A Manual Português (6) – análise

O Fio da História 2012 – Portugal
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica
Seções do livro
A formação dos reinos cristãos no processo da Reconquista
<p>Fonte Imagética, Escrita e de Orientação (iconográfica)</p> <p>Dois mapas (um do séc. XXI) sobre o movimento da Reconquista, com quatro questões. Um excerto quanto ao apelo da Reconquista (séc. XIII) duas questões. Uma ilustração do confronto entre cristãos e muçulmanos, duas questões.</p> <p>Objetivo</p> <p>Indicar os reinos cristãos e as dificuldades geográficas do avanço da Reconquista. Fazer com que os estudantes entendam quem participava da Reconquista e através da imagem demonstrar os conflitos entre os dois povos.</p>



Bertolini, 2018.

Análise

1) Os dois mapas demonstram momentos diferentes da península Ibérica. Tentam demonstrar, sem muito sucesso, os avanços dos cristãos sobre o território ocupado pelos muçulmanos do século X até o século XV. Não há uma mudança de cores para auxiliar a interpretação, assim como a legenda não deixa claro a intenção do autor ao expor aqui. O tamanho dos mapas e das legendas também dificultam o entendimento. As questões sobre eles pedem informações que pouco contribuem para o assunto.

2) A ilustração não tem uma legenda para saber se é uma tapeçaria ou uma pintura. Não possui data ou outra referência.

3) O excerto apresenta um poema com um apelo dos bispos de Toledo aos grandes nobres quanto ao auxílio na reconquista da cidade. Este excerto do século XII ajuda a ilustrar o tema na questão da multiperspectividade. A ideia segundo Rüsen (2014b) seria retirar da experiência histórica a falsa aparência de objetividade, que acontece quando se tem apenas uma opinião sobre os assuntos. Com a

multiperspectividade o passado ganha em vitalidade e estimula a consciência histórica dos estudantes.

Quadro 41 C4/2A Manual Português (7) – análise

O Fio da História 2012 – Portugal
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica
Seções do livro
O condado portugalense – O reino de Portugal
<p>Fonte Escrita de Orientação (cronológica e iconográfica)</p> <p>Seis mapas, com seis questões. Um Mapa sobre os territórios cristãos e muçulmanos no século XII. Cinco mapas sequenciais sobre a reconquista do espaço onde hoje é Portugal sem uma datação. Um quadro cronológico de 1096 a 1249 com datações que marcam a doação do condado Portucalense até a expulsão dos Mouros por Afonso III e duas tropas na última data referência.</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar a que reinos pertencia o Condado Portucalense. Identificar os personagens “principais” na concepção dos autores que seriam responsáveis pela Reconquista. Identificar as vitórias e as derrotas do processo.</p>
 <p>3 Território português Território muçulmano Território castelhano</p> <p>Avanços e recuos da Reconquista Cristã.</p> <p>1. Parece-te que os reis portugueses só obtiveram vitórias ou também sofreram derrotas? Justifica.</p>
 <p>OCEANO ATLÂNTICO Mar Mediterrâneo</p> <p>0 200 km</p> <p>■ Cristãos ■ Muçulmanos</p>

Análise

1) Os seis mapas demonstram os avanços dos cristãos na retomada do território da Península Ibérica, e neste caso mais especificamente o local em que hoje está Portugal. Eles são acompanhados por um quadro cronológico com acontecimentos que o autor julga serem importantes para o evento da reconquista. A estética dos seis mapas ajuda o estudante na ideia da mudança do tempo.

Quadro 42 C4/2A Manual Português (8) – análise

O Fio da História 2012 – Portugal	
Unidade C – A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica	
Agora ... Faz a tua autoavaliação	
Avaliação por parte dos estudantes da aprendizagem que obteve.	
<p>Fontes de Orientação (iconográfica), Escrita e Imagética.</p> <p>Dois mapas já apresentados em itens do capítulo com oito questões. Oito imagens entre ilustrações e fotos com três questões. Um excerto sobre a Bula Manifestis Probatum com duas questões. Um quadro de palavras com a herança muçulmana uma questão</p>	
<p>Objetivo</p> <p>Revisões dos temas estudados, com pedidos de identificação de assuntos nos mapas, temas sobre a herança deixada pelos muçulmanos, o tema da Independência de Portugal e pedidos de ordenamento cronológico de imagens.</p>	
	



Bertolini, 2018.

Análise

As imagens neste subitem são para auxiliar na reflexão das questões ou para ordenamento cronológico. A ideia é fazer uma retomada dos assuntos trabalhados.

4.3.2 Análise do Manual Português

O manual português “Fio da História” de 2012 apresenta cinco subtítulos ou subtemas no capítulo, “**A Formação da Cristandade ocidental e a expansão Islâmica**” que tratam do Islã (em Portugal Islão). Em cada um deles foi feita uma identificação dos tipos de fontes que apresentam, como fontes imagéticas, fotos e

ilustrações, fontes escritas, excertos, fontes de orientação, mapas, e quadros cronológicos, praticamente todas as fontes são acompanhadas por questões.

No primeiro subtítulo “A expansão muçulmana. Península Ibérica: dois mundos em presença” foram apresentadas duas fontes, sendo ambas de orientação (espacial e cronológica). São dois mapas, um da Península Ibérica no século XII e outra da mesma península no século XXI. Os dois mapas são acompanhados de um questionamento quanto a possibilidade ou não de dois povos de religiões e culturas diferentes conviverem e partilharem conhecimentos. O mapa do século XII mostra o movimento de reconquista da Península por parte dos cristãos e o mapa da península do século XXI mostra Portugal e Espanha no século atual. Os mapas pouco contribuem para a resposta dos estudantes uma vez que o primeiro deles indica um movimento de reconquista e não de convivência entre povos num mesmo local. O segundo mapa (sec. XXI) parece indicar ao professor que chame a discussão para os dias atuais na península, embora nada disso esteja explícito, pois a própria questão não indica qual seu objetivo frente ao tema Islã naquele período. Segundo Rüsen (2014b) é através da percepção, das histórias e das narrativas que os sujeitos articulam sua própria identidade (2014b, p.113). Considerando-se esta lógica os dois mapas e a questão proposta levam ao fortalecimento de uma identidade portuguesa frente a um invasor (os muçulmanos) pelo movimento da Reconquista.

Ainda no primeiro subtítulo observa-se a presença de duas imagens (fontes imagéticas), sendo uma da Muralha do Castelo de Guimarães outra do centro histórico desta cidade. Ao lado de cada imagem existem excertos que servem de legendas históricas e explicam quem viveu, qual o motivo da construção do castelo e sua importância histórica para Portugal, no caso da primeira imagem e a importância da preservação do patrimônio no caso da segunda imagem. As duas imagens são acompanhadas de cinco questões para os estudantes responderem, e as respostas estão presentes ao lado das imagens, nos excertos citados. A intenção de pensar o passado e seu significado (a importância do Castelo de Guimarães para a História de Portugal) e de refletir sobre a herança desse passado para o presente, representado pela segunda imagem do centro histórico de Guimarães, como patrimônio de toda a Europa, são exploradas pelas cinco questões presentes logo abaixo das duas imagens. A reflexão maior, implícita nas questões, são simplificadas pela presença da resposta das questões ao lado de cada uma das imagens nos excertos. Rüsen (2014b) diz que os estudantes devem adquirir conhecimentos que permitam efetuar uma ideia de

organização cronológica que sirva de coerência interna entre o passado o presente e o futuro (2014b, p. 114). Neste aspecto as imagens e as questões cumprem suas funções na página, as imagens não devem ter a mera função de ilustração, mas sim de constituírem uma fonte de experiências histórica genuína, por isso a presença das respostas as questões ao lado das imagens não permitem uma reflexão mais sofisticada.

A primeira unidade “A expansão muçulmana. Península Ibérica: dois mundos em presença” apresentam, em sua parte final, exercícios para refletir sobre o tema proposto. Esta parte composta por um mapa, um excerto e uma ilustração, possui várias questões. O mapa trata da expansão dos muçulmanos desde a Península Arábica, na época de Maomé, até a sua chegada na Península Ibérica. Possui uma legenda iconográfica, demonstrando o que os muçulmanos adquiriram durante a sua expansão entre a Ásia, o norte da África e a Península Ibérica na Europa. Abaixo do mapa existe uma frase o “Alcorão” da Sura (LXI, 11-12) na qual Deus perdoaria os pecados daqueles que creem e combatem pelo caminho de Deus, esta parte do “Alcorão” é acompanhada de um exercício dividido em dois itens. O primeiro possui três questões sobre o caminho que os muçulmanos percorreram desde a sua origem até a Europa, falam das rotas marítimas utilizadas e sobre os produtos que eles teriam adquirido no percurso. No segundo item, os autores perguntam quais seriam as razões que levaram os muçulmanos a ocuparem esses territórios. Desde o trecho do “Alcorão” às questões propostas, os autores constroem uma imagem dos muçulmanos de conquistadores, exploradores e invasores, que seriam respaldados pela sua religião, já que Deus (Alá) perdoaria a todos que combatessem. Há uma seleção no trecho do “alcorão” assim como o mapa foi construído para demonstrar quais produtos os muçulmanos foram adquirindo durante a sua expansão. Para Rüsen (2014b) os mapas são mais abstratos que as imagens, mas ilustram a dimensão espacial dos processos históricos. Eles devem fazer chegar aos sentidos dos estudantes a extensão e a mudança do tempo e terem uma função de se referir ao passado e ao futuro, auxiliando na construção dos contextos históricos (2014b, p. 120). O contexto em que o mapa é utilizado, assim como em toda a primeira unidade do manual, é um contexto no qual os muçulmanos são tratados como invasores e os cristãos como salvadores, através da Reconquista. A ideia de um Islã invasor difere de algumas versões sobre a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica estudadas, por exemplo, por Rafael Valls¹¹³ nos manuais da Espanha, nos quais os

¹¹³VALLS, 2008, p. 91.

muçulmanos são entendidos como um povo que de alguma forma ajudou, junto com outros, a constituir o próprio país.

No subtítulo “Origem e princípios doutrinários da religião islâmica” aparecem cinco imagens que se referem à cultura muçulmana. Elas demonstram a herança que estes povos trouxeram, através de técnicas de construção e decoração, nas imagens da Mesquita de Al-Aqsa em Jerusalém, assim como a foto de uma bússola, demonstrando que os muçulmanos absorviam o que havia de mais contundente nas culturas com que se relacionavam. No manual português não há crédito nas fotos e ilustrações, por isso não há como os estudantes e mesmos os professores buscarem referências, que é o caso da foto da bússola. As outras duas ilustrações se referem a avanços que a cultura muçulmana desenvolveu ou apreendeu de outras civilizações como a medicina e a astronomia. Todas as imagens estão em consonância com os textos que seguem neste subtítulo. As questões relacionadas às imagens, no caso da mesquita, pedem que os estudantes identifiquem as influências arquitetônicas de outros povos sobre os muçulmanos. Quanto as outras três imagens, as questões tratam de reforçar a ideia de integração, ou não, de conhecimentos por parte dos muçulmanos. Aqui temos uma seção já identificada por Bertolini 2011, dissertação de mestrado, que são narrativas ou imagens sobre características do povo muçulmano, nas quais não há nenhuma identificação de qual povo muçulmano entrou em contato com os tais povos inventores, por exemplo, bússola. Foram os árabes? Foram os mouros? Afinal qual povo muçulmano entrou em contato com os criadores dessas invenções, literaturas etc. Aqui existe um reforço da ideia errônea de que todos os muçulmanos teriam a mesma origem.

O excerto sobre a cultura muçulmana é uma fonte que auxilia o estudante e os leitores na credibilidade sobre os assuntos apresentados no subtítulo, pois se trata de uma adaptação de um livro do século XI. Isso, somado ao texto do autor do manual traz, em parte, a questão da multiperspectividade no auxílio da construção da consciência histórica. A ideia de que o mesmo fato pode ser percebido pelos afetados (estudantes) de formas diferentes e mesmo de forma contrária é explorada, mesmo que de forma tímida, pois neste caso o excerto reforça a ideia principal dos autores.

No subtítulo “A ocupação muçulmana e a resistência cristã” existe um mapa que ajuda a construir a narrativa sobre o tema da ocupação muçulmana na península Ibérica, buscando demonstrar os locais de resistência cristã no período. O uso de cores e sombreamento traz ao estudante a ideia de que o reino das Astúrias não foi conquistado pelos muçulmanos e foi dele (flechas saem desse reino) que partiu a Reconquista,

demonstrando assim o processo histórico. As questões têm o objetivo de reforçar a ideia da resistência cristã nas Astúrias e seu protagonismo no início da reconquista da Península. A ilustração tem o objetivo de demonstrar o convívio entre muçulmanos e cristão e é também bastante utilizada em manuais brasileiros. Esta é uma das imagens que se tornaram canônicas pelo seu uso repetido. A imagem apenas ilustra, pois não possui data, e nem informações que a coloquem no período apresentado. Não cumpre assim o critério de verificação nem o de auxílio na obtenção do processo histórico pelos estudantes.

O subtítulo “A formação dos reinos cristão no processo da Reconquista” tem a intenção de demonstrar como foi o processo de retomada da Península Ibérica e da consequente expulsão dos muçulmanos das terras onde hoje fica Portugal. Os mapas ajudam a ampliar a visão Reconquista, proposta no subtítulo anterior. Aparecem cinco frentes neste processo, os reinos de Leão, de Castela, de Navarra e de Aragão e a Galícia. Neste mapa já aparece o condado portugalense rumo ao que aparece no próximo mapa, (Península Ibérica no século XXI) a formação de Portugal atual. A ilustração da batalha entre muçulmanos e cristão não possui nenhuma questão direta, apenas uma pequena legenda, narrando que se trata de uma batalha entre cristãos e muçulmanos no século XII. Como a obra não possui data ou maiores referências a imagem serve mais para ilustrar do que informar historicamente uma batalha, visto que não tem título também, ou seja, pode ser qualquer batalha em qualquer lugar. Segundo Rüsen (2014b) somente pelo trabalho interpretativo da consciência histórica os fenômenos percebidos do passado se convertem em história¹¹⁴, o que não se explicita neste caso.

Os próximos subtítulos “O condado Portucalense” e o “Reino de Portugal” apresentam seis mapas que ilustram o processo de Reconquista e de formação de Portugal. Utilizando cores para diferenciar os territórios ocupados pelos muçulmanos e pelos cristãos, estes mapas criam uma linha do tempo. São acompanhados de questões que ajudam a reforçar a ideia de reconquista e consequente expulsão dos muçulmanos das terras em que se formou Portugal. Os subtítulos anteriores, de certa forma, vão corroborando para este momento no manual, a presença dos muçulmanos na península é construída pelos autores para se chegar ao ponto da formação de Portugal, esta é linha percorrida pela narrativa, pelos mapas ilustrações e linhas do tempo neste capítulo.

¹¹⁴Rüsen, 2014b, p. 122.

Rüsen (2014b) sugere que se produza através das narrativas, imagens, gráficos e outros meios, possibilidades para que os estudantes possam estabelecer problemas verificáveis, hipóteses a partir das quais possam perceber a mudança temporal, sem se esquecer os rigores a que o manual escolar deve seguir na constituição da narrativa histórica. O manual deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica, interpretação esta que leve os estudantes a caracterizar a História como processo e não como algo estático. A caracterização dos muçulmanos como invasores que pouco contribuíram para formação de Portugal, presente no manual “O Fio da História” não cumpre o dito anterior, não permite aos estudantes que serão seus usuários, refletir além da ideia de um Islã invasor e um cristão redentor.

O próximo subtítulo “A herança muçulmana” mostra como teriam os muçulmanos contribuído para a formação dos povos da Península. Um quadro com vinte e cinco palavras demonstra quais seriam as palavras que apareceram na língua portuguesa por influência do árabe falado pelos muçulmanos, assim como no mapa da península que segue com contribuições dos muçulmanos para cultura local. As imagens, assim como as palavras, não são acompanhadas de explicações mais detalhadas, por exemplo, das origens dessas palavras, assim como não há maiores explicações sobre a origem das frutas e verduras que aparecem, das imagens das mesquitas, dos mosaicos e das construções, o estudante deve intuir que são heranças deixadas pelos muçulmanos. As questões que acompanham reforçam isto.

4.4 Quadros descritivo das narrativas sobre o Islã presentes nos manuais selecionados

A questão que auxiliou a identificar as categorias para a análise das narrativas foi: Qual narrativa sobre Islã está presente nos manuais escolares selecionados? E o objetivo foi analisar as ideias que reforçassem opiniões sobre o conceito Islã. As categorizações se apresentam logo após a pergunta específica.

As categorias foram assim delimitadas¹¹⁵:

- 01) Narrativa de localização e descrição
- 02) Narrativa Religiosa
- 03) Narrativa das opiniões sobre o povo Árabe

¹¹⁵ Bertolini (2011) dissertação de mestrado foram identificadas quatro categorias nos seis manuais avaliados: uma de narrativa de localização; uma de narrativa religiosa; uma de narrativas de opiniões sobre o povo árabe e uma de narrativas sobre Maomé. Para este trabalho foram identificadas mais três.

- 04) Narrativa das opiniões sobre Maomé
- 05) Narrativa sobre a sucessão de Maomé: Xiitas e Sunitas
- 06) Narrativa sobre a expansão dos Muçulmanos
- 07) Narrativas sobre a “Reconquista”

Neste momento, não foram utilizadas as outras narrativas que se encontram nesses manuais e que por ventura citem o Islã, como por exemplo, as Cruzadas, a Queda do Império Bizantino entre outras.

Quadro 43 C4/3A Categorizações – narrativa de localização e descrição

Dimensão Cognitiva – Interpretação
Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil
Narrativa de localização e descrição
O berço da civilização árabe-muçulmana foi a Península Arábica, extensa faixa de terra em forma de retângulo, limitada ao norte pela Palestina, a oeste pelo mar Vermelho, a leste pelo Golfo Pérsico e, ao sul, pelo mar Árábico. O Clima da região é quente e seco e seu território é formado, em sua maior parte, por desertos, com oásis, e por estepes. (BOULOS, 2016, p. 205)
O Fio da História 2012 Portugal
Narrativa de localização e descrição
Origem e princípios doutrinários da religião islâmica Muito antes da era cristã, já os árabes viviam na península Arábica, organizados em tribos. Dedicavam-se à pastorícia e ao comércio feito através do deserto, principalmente em caravanas de camelos, que permitiam a ligação entre o Oriente e o Ocidente. Eram um povo politeísta, sem unidade política nem religiosa. Em 570, na cidade de Meca, nasceu Maomé (Muhammad). (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p.133)

Bertolini, 2018.

Análise

A forma como transforma presente o passado humano, tornou-se clássica nos manuais brasileiros. Já foi detectada nas análises realizadas em seis manuais¹¹⁶. A descrição apresentada, foi proposta de modo a explicitar o sentido nela elaborado, a descrição da localidade onde habitavam os povos árabes, como sentido orientador, é

¹¹⁶ Tipo de descrição identifica por Bertolini (2011) dissertação de mestrado.

uma qualidade una e duradoura da descrição apresentada, já identificada por Bertolini (2011) dissertação de mestrado nos seis manuais analisados. A paisagem é exemplificada por fotos atuais do deserto, assim como as atividades econômicas por meio de uma foto de uma caravana presente no manual brasileiro.

O mesmo modelo de narrativa foi encontrado no manual português. Este descreve a paisagem, a atividade econômica e a caravana de camelos. Um pouco da representação que se tem do oriente próximo, se baseia nesta imagem. Dunas com caravanas de camelos transportando mercadorias, oásis e a literatura das mil e uma noites construindo um oriente idílico no passado. O ocidente como o oriente são construções dos homens. A imagem que tanto o manual português como o brasileiro fazem da península arábica antes de Maomé está contemplada na narrativa selecionada. Trata-se também de uma Narrativa tradicional. O sentido histórico ganha aqui o formato de uma eternidade intratemporal: o que sustenta internamente, como uma significância duradoura¹¹⁷

Quadro 44 C4/4A Categorizações – narrativa religiosa

Dimensão Cognitiva – Interpretação
Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil
Narrativa Religiosa
<p>A cidade de Meca era governada por comerciantes e, há tempos, se destacava como centro religioso que recebia peregrinos vindos de diferentes partes da Arábia. Na época, os árabes eram politeístas e se dirigiam a Meca com frequência em busca da Caaba, santuário em formas de cubo que abrigava imagens dos vários deuses cultuados por eles. No interior desse templo estava, e ainda está, a Pedra Negra, que eles diziam ter caído do céu com uma cor natural e que teria escurecido em razão dos pecados da humanidade. A Caaba, com sua valiosa Pedra Negra, era administrada por comerciantes da tribo coraixita, na qual nasceu Maomé, o maior líder religioso na história dos povos árabes (BOULOS, 2016, p. 207).</p> <p style="text-align: center;">O Islã</p> <p>A religião criada por Maomé é chamada de Islã ou Islamismo. Já seus seguidores são chamados de islamitas, maometanos ou muçulmanos.</p> <p>O islamismo se apoia em cinco pontos principais, conhecidos como Pilares do Islamismo.</p> <p>>Crer que há só um Deus, Alá, e seguir os ensinamentos de Maomé, seu profeta.</p> <p>>Orar cinco vezes ao dia, com o rosto voltado para Meca.</p> <p>>Dar aos necessitados uma ajuda proporcional aos bens que possui.</p>

¹¹⁷RÜSEN, 2015a, p 207.

>Jejuar durante os 30 dias do Ramad  (mês do jejum); o fiel não deve ingerir alimento nem água do nascer ao por do sol.

>Ir a Meca em peregrinação ao menos uma vez na vida, caso tenha saúde e recursos para isso.

>O pertencimento a uma comunidade de fi s implica o dever dos muçulmanos de cuidarem uns dos outros, além de protegerem e ampliarem a comunidade. A *Jihad* não era uma obrigação do indivíduo, mas de toda comunidade, de fornecer um número considerável de combatentes para a vitória da causa (BOULOS, 2016, p. 208 – 209).

O Fio da História 2012 Portugal Narrativa

Religiosa

Eram um povo politeísta, sem unidade política nem religiosa. Em 570, na cidade de Meca, nasceu Maomé (p. 133)

Obrigações dos Muçulmanos

No momento em que o Profeta (Maomé) começou a sua pregação, os  rabes estavam divididos e enfraquecidos (...) agrupou   sua volta um grande número de tribos que habitavam a península. As tribos acreditavam nele (...) e rejeitavam a adoração de ídolos, assim como o culto das estrelas; proclamaram, então, a grandeza e a unidade de Al  e ligaram-se   prática da Lei muçulmana (islamismo). Esta consiste em crer (...) no Juízo Final e na recompensa no Além (devendo os crentes) realizar obras piedosas, praticar o jejum e a oração, dar esmolas e fazer peregrinações a Meca (...).

Said Al – Andalus , historiador do século XI, O livro das Categorias das Nações (adaptado) (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p. 132)

Bertolini 2018.

Análise

A estrutura encontrada no Manual Didático de Boulos (2016) também é semelhante a identificada nos manuais já analisados (BERTOLINI, 2011). A Caaba, a pedra negra e as obrigações dos muçulmanos essa narrativa não apresenta outros pontos de vista sobre a construção dos fatos narrados, surge como verdade, como um determinado ordenamento de mundo e das formas de vida. O que era antes, continua hoje. Este tipo de apresentação histórica serve para confirmar e reforçar um tipo de continuidade. Para Rüsen (2015a) a representação do fluxo temporal determinante da narrativa tradicional é a da duração na mudança.

O manual português apresenta uma seleção de assuntos semelhantes ao manual brasileiro, com menos detalhamentos. Também as obrigações dos muçulmanos

são abordadas, mas existe uma diferença para o manual brasileiro, pois os autores do manual português se utilizam de uma fonte escrita do século XI para descrevê-las, sugerindo uma veracidade e uma possibilidade de verificação da informação. Mesmo mantendo a ideia de perpetuação, de continuação sem modificação, característico da narrativa tradicional, este manual, quanto a este tema, propõe uma forma diferente de abordagem. Não aborda o texto dos autores explicando algo, mas sim uma fonte que mobiliza a mudança temporal. Trata-se de um fragmento de um passado que ajuda a explicar o presente.

Quadro 45 C4/5A Categorizações Narrativas de Opinião sobre o povo Árabe (Muçulmanos)

Dimensão Cognitiva – Interpretação
Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil
Narrativas de opiniões sobre o povo Árabe (Muçulmanos)
<p>No século VI, a Península Arábica era habitada por povos semitas que falavam diferentes dialetos do árabe e adoravam estilos de vida variados. No deserto viviam povos nômades criadores de camelos, carneiros ou cabras e tradicionalmente conhecidos como beduínos. Em torno dos oásis viviam povos sedentários que praticavam a agricultura, cultivando palmeiras e figueiras, plantas aromáticas, como o bálsamo, e cereais, como o trigo. Havia ainda pequenos vilarejos habitados por artesãos e comerciantes que promoviam feiras com regularidade. Com o tempo, os comerciantes árabes prosperaram e passaram a praticar o comércio de longa distância: montados em camelos, seguiam rumo ao noroeste até Constantinopla e, em direção a leste, até a Índia. Nas rotas comerciais que passavam pelo noroeste da Arábia, bordejando o mar vermelho, surgiram os dois mais importantes centros urbanos da região: Meca e Yatrib (BOULOS, 2016, p. 206 – 207).</p> <p>O artesanato árabe-muçulmano também era muito apreciado na Europa por sua variedade e qualidade. Algumas cidades do império eram especializadas na produção de determinados artigos: Damasco, na Síria, era conhecida por seu tecido estampado; Bagdá, no atual Iraque, por seus vidros, Toledo na Espanha, por suas espadas de ferro, entre outras.</p> <p>Os muçulmanos praticavam também a agricultura intensiva com a ajuda de engenhos hidráulicos e mecânicos destinados à irrigação do solo. Eles introduziram na Europa o plantio de árvores frutíferas, como a laranjeira e a tamareira; hortaliças, como o hortelã; temperos, como o açafrão; e cultivos comerciais de larga aceitação até então desconhecidos na Europa, como o arroz, a cana de açúcar e o algodão. Os muçulmanos destacaram-se também na criação de cavalos (BOULOS, 2016, p. 211 – 213).</p>
O Fio da História 2012 – Portugal

Narrativas de opiniões sobre o povo Árabe (Muçulmanos)

A ciência e a Cultura

Os Muçulmanos foram também originais em vários domínios:

- >Na Matemática, criaram a álgebra;
- >Na Química, descobriram o álcool e o ácido sulfúrico;
- >Da Geografia, elaboraram um novo atlas da Terra;
- >Na Astronomia, aperfeiçoaram o astrolábio e admitiram a possibilidade de que a terra girasse em torno do seu eixo e em volta do Sol (doc. 4);
- >Na Medicina, identificaram várias doenças e aperfeiçoaram as cirurgias (doc. 3);
- >Na Literatura, compilaram *As Mil e Uma Noites*, uma antologia de contos árabes, que mais tarde se tornou mundialmente conhecida;
- >Na arquitetura, usaram a cúpula e coluna (de influência romana), e o arco em ferradura. Na decoração, feita em azulejo, mosaico ou estuque, utilizavam-se motivos geométricos e naturalistas (docs 1 e 1 A). As mesquitas e os palácios são as construções mais conhecidas. (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p. 135).

A herança muçulmana

Os Muçulmanos permaneceram no sul de Portugal mais de cinco séculos e, no sul de Espanha, mais de sete. A sua presença contribuiu para o desenvolvimento dos povos peninsulares (doc. 2)

Na língua e na cultura

Várias centenas de palavras árabes passaram para a língua portuguesa (doc. 1). Muitas delas, contudo, desapareceram ao longo dos séculos. Os Muçulmanos divulgaram também os algarismos que ainda hoje utilizamos.

A cultura desenvolveu-se com a criação de bibliotecas, nelas as obras de diversos autores (nomeadamente Muçulmanos) eram muito apreciadas nos reinos cristãos. O maior filósofo da península Ibérica na Idade Média foi um médico de Córdoba, Averróis, grande estudioso do filósofo grego Aristóteles.

Na Arte

Existem poucos vestígios arquitetónicos muçulmanos no atual território português, pois as grandes cidades islâmicas – Sevilha, Córdoba e Granada – encontraram-se no sul e sudeste de Espanha.

A mesquita de Córdoba é um dos seus maiores monumentos; em Sevilha, a torre da Giralda foi construída no século XII; e, em Granada, o palácio do Alhambra, do século XIV, é da época do último reino muçulmano da Península, o reino de Granada.

Em Portugal, destaca-se a mesquita de Mértola, hoje igreja. Nesta povoação, foram feitas escavações que revelaram a presença de consideráveis vestígios do tempo dos Muçulmanos. Noutras localidades do nosso país, nomeadamente em Silves, foram encontrados objetos de arte islâmica, como capitéis, lápides com inscrições, moedas e peças de cerâmica. Muitos castelos e muralhas de cidades portuguesas são também de origem muçulmana, como, por exemplo, os de Alcacer do Sal e Mértola. (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p.143).

Análise

A narrativa do manual brasileiro trata da cultural que os muçulmanos foram adquirindo ao logo dos contatos que tiveram com os outros povos, seja por sua relação próxima com o comércio, seja pela campanha de expansão que ocorreu partir do século VII. A herança selecionada pelo autor para construir a narrativa está ligada aos alimentos, ao artesanato, ao desenvolvimento de armas, como no caso da cidade de Toledo. Não existe no texto a presença da multiperspectividade e, o que se tem é uma narrativa única, produzida pelo autor, apresentada como verdade. Aqui também a história é apresentada de modo a fazer ver que o sentido nela elaborado (atribuidor de significado e orientador prático) é uma qualidade duradoura dos eventos.

Nesta categorização existe uma abordagem diferente nos dois manuais. No manual português, aparecem as contribuições que os muçulmanos deixaram para sociedade ocidental, a questão da influência na língua portuguesa e espanhola, a arquitetura das construções dos castelos, palácios e das cidades, a literatura, entre outras. Como se trata de um patrimônio, o manual português apresenta isso de forma mais detalhada e rica. Também aqui ocorre a inclusão de uma fonte escrita. Esta fonte trata das traduções que os muçulmanos fizeram das obras clássicas dos gregos, e que ajudaram a preservar. No entanto, apesar do uso dessa fonte, trazendo uma informação de algo que chegou até o presente, através dos muçulmanos, a continuação de uma narrativa tradicional. O modelo de narrativa, também utilizada no Brasil destacando as heranças deixadas pelos muçulmanos aos outros povos. Na orientação tradicional, a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante à realidade presente, a continuidade, presente no modelo exposto, reforçam os modelos culturais pré-escritos além do tempo.

Quadro 46 C4/6A Categorizações Narrativas das Opiniões sobre Maomé

Dimensão Cognitiva – Interpretação
Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil
Narrativa das opiniões sobre Maomé
Maomé nasceu em Meca, na Arábia Ocidental, por volta de 570. Os membros da tribo coraixita eram mercadores e mantinham negócios com diferentes áreas da Arábia e também frequentavam a Caaba, o santuário da cidade. Há poucas informações sobre os primeiros anos de vida de Maomé; sabe-se, porém, que aos 15 anos ele passou a trabalhar como condutor de caravanas, viajando para lugares distantes, como Síria e a Palestina, e travou contato com duas das mais importantes religiões monoteístas: o judaísmo e o cristianismo. Aos 25 anos, Maomé se casou com Cadija, uma viúva comerciante, e assumiu o comando de seus negócios. Com

o tempo, no entanto, Maomé passou a alterar os negócios com os retiros espirituais. **Conta a tradição que, aos 40 anos, ele avistou um anjo** que o convocou a tornar-se mensageiros de Deus. Maomé começou então a anunciar profecias, tais como: “O mundo está chegando ao fim”; “Deus todo-poderoso irá julgar os seres humanos”; “Aqueles que, durante a vida, se submeterem à vontade de Deus podem confiar na sua misericórdia na hora do julgamento”.

Afirmando a existência de um único Deus, Maomé atraiu um número crescente de seguidores, os muçulmanos, do árabe *muslim*, que significa “submetido a Deus”. Conforme o número de muçulmanos crescia, a relação entre Maomé e os comerciantes coraixitas piorava. Eles se negavam a vê-lo como mensageiro de Deus e diziam que zombava de seus deuses, passando por isso a persegui-lo. Maomé decidiu sair então de Meca e fixar-se em Yatrib, um oásis situado a 300 quilômetros ao norte da Península Arábica, que depois passou a ser chamada de Medina, cidade do profeta. Essa **fuga** do profeta de Meca para Medina é denominada de **Hégira**. O ano em que ela ocorreu (622) é considerado o primeiro ano do calendário muçulmano. Segundo o historiador inglês Albert Hourani, o termo **hégira** não tem **apenas o sentido negativo de fuga de Meca**, mas também o positivo da busca de proteção, estabelecendo-se em um lugar seguro.

Em Medina, Maomé continuou pregando a existência de um só Deus e conquistando adeptos, tanto entre a população da cidade quanto entre os beduínos do deserto. Até que, em 630, dizendo que Alá lutava ao lado dele, Maomé e seus seguidores marcharam para Meca, e, lá chegando, destruíram as estátuas dos deuses locais e reservaram a Caaba à adoração de um único Deus.

A **conquista de Meca por Maomé** e seus seguidores marcou o nascimento do Islã, palavra derivada do árabe que significa “submissão total a Deus”. Meca passou a ser, a partir daí o centro de devoção muçulmana. Nos anos seguintes os muçulmanos conquistaram uma parte considerável da Arábia que passou a ser governada por Maomé. **Ao falecer, em 632, Maomé tinha fundado uma nova religião monoteísta e unido os árabes do deserto e das cidades em um Estado Árabe, de perfil teocrático** (BOULOS, 2016, p. 207).

O Fio da História 2012 – Portugal

Narrativa das opiniões sobre Maomé

Aos 40 anos, Maomé disse ter-lhe aparecido o Arcanjo Gabriel com uma mensagem: deveria pregar a todos os Homens uma nova religião, o Islão ou Islamismo.

Os seguidores do Islão, os Muçulmanos, acreditam na existência de um Deus único – são, por isso, monoteístas –, na imortalidade da alma e na salvação eterna que poderão alcançar se praticarem a caridade, a oração e se lutarem pela divulgação do Islão (doc. 2).

Em 622, Maomé e um grupo dos seus apoiantes tiveram de fugir para Medina, pois os ricos mercadores de Meca não aceitaram a nova religião, temendo perder o seu poder. Esta partida (Hégira, em árabe) de Meca para Medina marca o início da era muçulmana, ou seja, a contagem do tempo para os Muçulmanos. Em 630, Maomé voltou a Meca, que se tornaria a cidade santa do Islão.

Quando Maomé morreu, em 632, a Arábia estava unificada e os seus habitantes, em grande parte. Convertidos à religião islâmica ou islamismo. O território passou a ser governado por um califa, palavra árabe que significa <sucessor>, neste caso de Maomé. (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p.133)

Análise

Nesta categorização os mesmos marcos do texto brasileiro podem ser identificados no manual português. O casamento com a viúva é referido na narrativa brasileira e não na portuguesa, constituindo o único fato a mais. A estrutura da narrativa sobre Maomé é a mesma já encontrada (BERTOLINI, 2011). Não se identifica a multiperspectividade, pois a narrativa que relata os fatos foi escrita pelo autor e não existem outras fontes que permitam concordar ou discordar dos fatos apresentados. A polêmica sobre a visita que o Anjo faz a Maomé é bem resolvida, quando aponta a tradição como a certificadora do fato. O leitor, assim, não tem diretamente um posicionamento do autor, mas sim da própria religião, como acontece com o cristianismo, quando se refere ao Cristo. A narrativa é tradicional, pois existe a permanência de um modelo cultural na mudança temporal.

A narrativa do manual português segue a mesma sequência de fatos apresentados no manual brasileiro. Também não existem outras fontes que configurem a multiperspectividade. A narrativa é única e produzida pelos autores. Quanto à polêmica da visita do anjo Gabriel, no manual português, os autores jogam para o próprio Maomé a questão da veracidade, já que nesta narrativa ele é que diz que recebeu a visita do anjo. Isso gera certo desconforto, pois o tratamento dado a Cristo, em capítulo anterior, é diferente, jogando aos judeus a descrença se Cristo era ou não o messias. Assim como no manual brasileiro, a narrativa do manual português é tradicional, pois existe a permanência de um modelo cultural

Quadro 47 C4/7A Categorizações Xiitas e Sunitas

Dimensão Cognitiva – Interpretação
Manual Alfredo Boulou 2016 (PNLD 2018) Brasil
Narrativa Xiitas e Sunitas
<p>A morte de Maomé gerou um vácuo político e religioso e um momento de grande conflito na comunidade islâmica. Depois de intensas disputas. Abu Bakr, parente de Maomé, foi eleito califa (do árabe Khalifa, isto é, “sucessor do profeta”). Os quatro primeiros califas foram eleitos entre os parentes de Maomé e são considerados pela maioria dos muçulmanos rashidun (ou seja, “corretamente guiados”).</p> <p>Em 661, com a morte de Ali, o quarto califa, marido de Fatima, filha de Maomé, os muçulmanos se dividiram quanto a sucessão: para uns, somente um membro da família de Maomé podia sucedê-lo. Para outros, isso não era necessário. A disputa terminou quando Ibn Abi Sufiyan, um governante da Síria, que não era parente de Maomé, proclamou-se califa e foi aceito como tal. Descontentes com a vitória do califa</p>

Sírio, parte dos muçulmanos formou a seita xiita, para a qual somente os parentes de Maomé podem liderar os muçulmanos. Além disso, para os xiitas, o verdadeiro líder (político e religioso) possui proteção divina contra o pecado e o erro. Outra parte dos muçulmanos, porém, apoiou Ibn Abi Sufiyan no cargo de califa e formou a seita sunita. Em 2016, a porcentagem de muçulmanos sunitas era de 87% a 90%; já os xiitas eram de 10% a 13%. O Irã e Iraque estão entre os poucos países de maioria xiita. Já a Indonésia, país com maior número de muçulmanos no mundo, é de maioria sunita (BOULOS, 2016, p. 210).

Bertolini, 2018.

Análise

A questão dos Xiitas e Sunitas é só abordada no manual brasileiro, as razões da separação não são abordadas no manual português, o que se tem é a ideia da sucessão de Maomé por um califa. O subtítulo é “A sucessão de Maomé: xiitas versus sunitas”, o que gera um estranhamento, uma ideia de conflito entre as duas seitas. Os vários tipos de islamismos não são tratados no texto, criando a impressão de que a religião é formada apenas por essas duas seitas, não apresentando as divisões que existem no interior de cada uma delas. Na parte final da narrativa categorizada aqui, temos um parágrafo com dados do presente quanto ao número de adeptos de cada seita, que faz uma mobilização relacionada à mudança temporal, sendo a sua interpretação reforçada por um exercício no final do capítulo que perspectiva, que faz uma projeção hipotética da distribuição dos muçulmanos no ano de 2020.

Os vários dados fornecidos trazem subsídios para tratar da separação entre sunitas e xiitas e sobre o aumento de fiéis ao islamismo projetado para 2020. Aqui também não existe a multiperspectividade uma vez que todos os dados são dirigidos à perspectiva do autor.

Quadro 48 C4/8A Categorizações Narrativas sobre a Expansão dos Muçulmanos

Dimensão Cognitiva – Interpretação
Manual Alfredo Boulos 2016 (PNLD 2018) Brasil
Narrativa sobre a expansão dos Muçulmanos
<p>Uma expansão fulminante</p> <p>Maomé, como vimos, uniu os povos árabes em torno de uma mesma religião e sob um mesmo Estado. Durante o governo do segundo califa, iniciou-se a expansão para além da Arábia. Ele e seus sucessores levaram às últimas consequências a Jihad com vistas à conquista de pessoas para o Islamismo. Com a morte de Ali – o</p>

quarto califa -, o poder passou às mãos dos **omíadas**, importante família da cidade de Meca, cujo governo se estendeu de 661 a 750.

Continuando a expansão muçulmana, os omíadas foram em direção a Ásia central e ao norte da África. Partindo do continente africano, **conquistaram** a Península Ibérica (711), mas, ao tentarem expandir seus domínios em direção ao leste da Europa, foram detidos pelos guerreiros francos, liderados por Carlos Martel, na **Batalha de Poitiers**, em 732. Depois disso, os abássidas, partidários da seita xiita, apossaram-se do califado. Durante seu longo reinado (751 – 1258) consolidaram o islamismo e mudaram a capital do império para Bagdá, no atual Iraque. O império vivia seu apogeu.

Em cem anos, a contar da morte de Maomé (632), os muçulmanos formaram um imenso império que ia desde as terras onde hoje é a China (a leste) até onde atualmente está situado Portugal (a oeste).

Um dos fatores que favoreceram a expansão foi o interesse em conquistar terras e postos-chave do comércio internacional, visando poder e riqueza. Outro fator importante foi a relativa tolerância religiosa dos árabes em relação aos povos vencidos, que podiam manter sua própria religião, desde que reconhecessem o poder do Islã e pagassem tributos.

Além disso, o Império Islâmico foi favorecido pelo enfraquecimento do Império Bizantino e do império Persa em função das guerras que travavam entre si, bem como pela opressão exercida por bizantinos e persas sobre os povos sob seu domínio. Muitos desses povos chegaram a ver os muçulmanos como libertadores.

Durante sua rápida expansão, o Império islâmico apoderou-se de importantes rotas comerciais (marítimas e terrestres) que ligavam o Oriente ao Ocidente e, dessa forma, os árabes se tornaram intermediários privilegiados no comércio entre essas duas regiões (BOULOS, 2016, p. 212).

O Fio da História 2012 – Portugal

Narrativa sobre a expansão dos Muçulmanos

Expansão militar e comercial

Os Muçulmanos, unidos pela nova fé e conduzidos pelos califas, partiram à conquista de novas terras. Em cerca de cem anos formaram um império que se estendia para lá do rio Indo, na Ásia, incluía o Norte de África e chegava à península Ibérica, onde apenas não ocuparam as zonas montanhosas, frias e pobres, das Astúrias e dos Pirineus (doc. 1)

Essa expansão ficou a dever-se, fundamentalmente, ao desejo de espalhar o islamismo e à vontade, quer de dominar as rotas comerciais, já utilizadas, que ligavam o Oriente ao Ocidente, quer de alargar a sua influência comercial a outras regiões. (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p. 133)

A ocupação muçulmana e a resistência cristã.

No ano de 711, os Muçulmanos que ocupavam o Norte de África atravessaram o estreito de Gibraltar e **invadiram** a península Ibérica, derrotando o exército cristão

na batalha de Guadalete. O que restava deste exército refugiou-se na região montanhosa das Astúrias e dos Pirenéus (doc. 1). A partir daí, iniciaram uma ofensiva militar para sul que ficou conhecida como Reconquista Cristã.

Cinco anos depois, os Muçulmanos tinham conquistado quase toda a península Ibérica e faziam incursões no reino Franco. Em 732, procuraram aí entrar, **tendo sido derrotados na batalha de Poitiers**.

A Reconquista, após a batalha de Covadonga (722), foi lenta, feita de vitórias e de derrotas, com os Cristãos a perderem terras, por vezes já recuperadas (doc. 2). Só em 1492, os Muçulmanos foram expulsos da península Ibérica (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p. 137)

Bertolini, 2018.

Análise

A narrativa sobre a expansão muçulmana pela Ásia, Norte da África e a conquista Ibérica, apresenta uma sequência muito próxima entre o manual brasileiro e o português. O que difere é o juízo dos fatos. Na narrativa brasileira os muçulmanos conquistaram a Península Ibérica, no manual português eles invadiram. A exposição sobre o acontecido é curta e apresentada como verdade única, visto que não existem outras fontes para estimular o debate. Uma outra questão é a da batalha de Poitiers, que aparece em ambos. Segundo Michael Borgolte (2015), Poitiers não foi uma batalha tão decisiva entre cristão e muçulmanos, como sugerem os relatos, mas ela é um marco presentes na maioria dos manuais, pois marca o fim de uma possível invasão total da Europa.

Também não aparece a inclusão de outras opiniões, outras fontes para discutir o assunto. A narrativa é tradicional, com marcos históricos bem definidos, que preservam uma versão consagrada dos fatos.

A narrativa da expansão muçulmana recebeu por parte dos autores portugueses pouca atenção no projeto do manual. Visto que a região em que hoje é Portugal esteve ocupada por vários séculos pelos muçulmanos, causa estranheza o fato dessa narrativa ser menos detalhada que a do manual brasileiro. O manual trata da entrada dos muçulmanos na Península Ibérica como invasão de bárbaros. O texto se dedica mais a narrar os preparativos para a reconquista cristã, do que os fatos da “invasão”. Assim como no manual brasileiro não há outras fontes que corroborariam com uma “melhor”

interpretação da mudança provocada pelo assunto da expansão muçulmana. A narrativa é tradicional e muito simplificada, com pouquíssimos detalhes.

Quadro 49 C4/9A Categorizações Narrativas sobre a Reconquista

Dimensão Cognitiva – Interpretação
O Fio da História 2012 Portugal
Narrativas sobre a “Reconquista”
<p>A civilização islâmica</p> <p>Como sabes, o Império Muçulmano abrangia territórios desde o oceano Índico ao oceano Atlântico. A religião islâmica e a língua árabe foram fundamentais para a unidade de todos estes povos e culturas diferentes.</p> <p>Controlando as rotas comerciais do mar Vermelho e do Norte de África, os Muçulmanos divulgaram por todo o império conhecimentos dos povos com os quais contactaram:</p> <p>*Da Pérsia (atual Irão), onde adquiriram conhecimentos de Medicina, pois muitos médicos gregos tinham sido atraídos para a corte dos reis persas (doc. 3);</p> <p>*Da Síria, onde havia escolas de Filosofia e várias bibliotecas, com cópias de obras de filósofos, cientistas e poetas gregos (doc. 2);</p> <p>*Do Egito e da Mesopotâmia, onde aprenderam técnicas de irrigação mais desenvolvidas;</p> <p>*Da China, onde conheceram invenções importantes como a bússola (doc. 5), o papel e a pólvora;</p> <p>*Da Índia, onde conheceram os algarismos que ainda hoje utilizamos.</p> <p>A formação dos reinos ibéricos</p> <p>Como já sabes, os Cristãos refugiaram-se nas regiões montanhosas das Astúrias e dos Pirenéus, dali partindo as primeiras revoltas contra os Muçulmanos. Atribuiu-se a Pelágio a primeira grande vitória que os Cristãos alcançaram, na batalha de Covadonga, em 722.</p> <p>Continuando com as conquistas, surgiu o primeiro reino cristão, o reino das Astúrias, ainda no século VIII, com sede em Oviedo.</p> <p>A partir das Astúrias e dos Pirenéus, a Reconquista Cristã prosseguiu lentamente, com avanços e recuos. No século X, os Cristãos atingiram uma linha que ia do rio Douro até para lá do rio Ebro. O avanço para sul foi prosseguindo e novos reinos cristãos foram sendo criados. O reino das Astúrias deu origem ao reino de Leão, quando a sede passou de Oviedo para a cidade de Leão. Também no norte da península, surgiu o reino de Castela que, mais tarde, veio a unir-se ao reino de Leão, dando origem ao reino de Leão e Castela. Navarra surgiu junto aos Pirenéus e Aragão no vale do rio Ebro (doc 1).</p> <p>O apoio da Europa Cristã</p>

Nos finais do século XI, reis e nobres da Europa cristã responderam aos apelos do Papa e vieram em auxílio dos povos peninsulares nas lutas contra os Muçulmanos.

A ordem religiosa de Cluny empenhou-se fortemente no apoio à Reconquista. Vários cavaleiros de outros reinos europeus, especialmente Francos vieram à península como cruzados para combater os Muçulmanos, obtendo a posse de terras conquistadas e outras recompensas (doc. 2 e 3). Este apoio da Europa cristã, aliando às lutas internas entre os Muçulmanos (que, gradualmente, criaram vários reinos independentes na península Ibérica, a partir de inícios do século XI), deu um forte contributo para o avanço da Reconquista Cristã.

Em meados do século XII, a Reconquista atingiu a linha do Tejo e, um século mais tarde, a presença muçulmana ficou limitada ao reino de Granada.

Nos finais do século XV, toda a península voltou a ser cristã. (OLIVEIRA, Ana. CANTANHEDE, Francisco. GAGO, Marília. TORRÃO, Paula, 2012, p.139)

Bertolini, 2018.

Análise

Esta narrativa foi construída como sendo um relato de uma verdade, não há outros excertos que possam proporcionar outras opiniões e outras fontes para que se façam as verificações quanto à veracidade do que foi relatado. Apenas há um excerto sobre o pedido de auxílio, na reconquista, que confirma a tese da narrativa produzida pelos autores. Trata-se de uma narrativa tradicional, sobre a reconquista dos territórios e a futura criação do estado português.

4.4.1 Alguns resultados das análises dos manuais brasileiro e português

As análises feitas nos dois manuais através de vários instrumentos como indica a *Grounded Theory* causou alguns estranhamentos. As expectativas que havia quanto a maneira como seria tratado o conteúdo substantivo Islã, no manual português causou um desses estranhamentos. A expectativa em encontrar uma abordagem rica em detalhes sobre a época em que os muçulmanos habitaram (séc. XIII a XIII) a península Ibérica, no local onde hoje fica Portugal foi frustrada. As lendas sobre a reconquista, história de cavaleiros corajosos e ardilosos, como Geraldo Sem Pavor, passam longe desse manual. A memória valorizada pelos autores é a do período em que Portugal, foi habitado pelos Romanos.

Os usos que fizeram das fontes, a forma como organizaram o trabalho com os conteúdos, remetem à teoria da mudança conceitual. O texto da aula oficina parece estar presente de forma implícita.

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias dos alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial. (BARCA, 2004)

No manual português, a sequência auxilia o professor a seguir esses passos. Na abertura das unidades se faz uma relação passado e presente, geralmente com imagens, introduzindo assim os conteúdos, logo depois os estudantes são expostos a perguntas numa seção do manual chamada “o fio da História” no qual fontes imagéticas, mapas, excertos trazem mais informações para a introdução do assunto. As questões propostas são, geralmente, respondidas pelas fontes, que se encontram na mesma página ou no texto dos autores que se segue, dessa forma, pelas respostas dos estudantes é possível ter uma noção de seus conhecimentos sobre o assunto a ser trabalhado. Esse mecanismo se repete no capítulo em todos os subtítulos, até a seção “retomo o fio da história” neste ponto o que foi visto nas aulas e na leitura do manual é novamente lembrado e testado. Nesta seção, existe um esquema analítico que auxilia o estudante a responder a algumas questões propostas, e, no final a seção “Agora...faz tua autoavaliação” na qual o estudante é testado em atividades de identificação, de distinção, explicação e outras. O trabalho estético do manual português é muito bem feito. No caso específico do Islã apresenta imagens clássicas, também encontradas em manuais brasileiros, como, imagens do deserto, de caravanas, de oásis, de mesquitas. A estrutura de apresentação do tema é semelhante a já identificada em pesquisa realizada por Bertolini (2011), tanto que foi possível construir uma categorização semelhante para os dois manuais. Neste ponto, o manual português tem mais cuidado com a questão da reconquista, que o manual brasileiro. A exemplo do que encontraram Jonker e Thobani (2008).

No traçado das narrativas sobre o Islã, parece **que encontramos um roteiro em quase todos os livros europeus**, que compartilham algumas características básicas. Dependendo do local, as experiências históricas e a imaginação podem se diferenciar, emprestando as representações um olhar diferente: (1) o nascimento do Islã; (2) ameaça do Islã na Europa (Dependendo da região: Espanha, Carlos Martel, Turcos antes de Viena, Tatars); (3) as Cruzadas; (4) o presente, que é retratado em quase todos os livros didáticos através de referências ao fundamentalismo dos migrantes, um choque de culturas e mulheres oprimidas (JONKER, THOBANI, 2008 grifo meu).

A narrativa predominante foi a tradicional, dentro dos critérios da tipologia de Rüsen. O Manual brasileiro apresenta como o manual português uma narrativa tradicional. Não tem, no geral, uma preocupação com a multiperspectividade. As fontes, no caso do Islã, geralmente confirmavam o que o texto do autor dizia. Apenas quatro excertos contribuem com informações. As questões propostas nestes excertos, de certa maneira, frustram o leitor, pois são sobre assuntos presentes nos próprios excertos. Há uma exceção, na abertura do capítulo, em que o autor traz um excerto que mobiliza a relação passado presente. O texto é acompanhado de uma imagem, que não está relacionada temporalmente com o assunto. As análises realizadas em cada um dos quadros, trazem questões que podem, como no caso do manual português, contribuir para um aprimoramento.

Algumas questões pontuais, como de que forma os autores tratam a questão religiosa, ligada ao tema, foram abordadas por especialistas, nas análises que fizera sobre o conteúdo Islã em manuais de seus países, destaca-se o caso dos manuais franceses que, com

O ingresso de estudantes muçulmanos nas escolas francesas, a partir de 1995 e 2001 promoveu uma mudança de visão, que os autores de manuais possuíam quanto ao profeta Maomé. Baques e Guillon (2008) dizem ter havido por pressão de estudantes muçulmanos, segundo eles muito críticos com as narrativas sobre o Islã nos manuais didáticos, alterações na forma de explicar, por exemplo, a questão da revelação de Maomé. Alguns autores descreviam a revelação recebida por Maomé pelo anjo Gabriel como algo que o profeta tinha dito ter acontecido (mesma forma de narrar dos manuais brasileiros até 1996). A partir de 1995 os manuais franceses adotam “por completo El punto de vista de Mahoma” (CAJANI, 2008.p. 136).

Este caso é interessante, pois indica duas atitudes diferentes diante do mesmo tema nos manuais português e no brasileiro, como foi relatado na análise. O manual brasileiro se aproxima mais do que está acontecendo na França, ou seja, quanto à credibilidade da cresça, responde com a expressão “segundo a tradição”, jogando para o leitor o julgamento da veracidade. No manual português, sobre o mesmo tema, da vinda do anjo Gabriel, temos os autores do manual apresentando o evento da revelação

à Maomé, expressando no trecho que “Maomé diz que recebeu a visita do anjo Gabriel” deixando ao leitor (professores e estudantes ou outros) a crença ou não no evento.

Outra questão importante apontada é a questão da divisão do tempo no formato quadripartite, isso também acontece no manual português e no brasileiro¹¹⁸.

Mesmo em países não europeus, e de religião muçulmana apresenta-se também a questão do eurocentrismo, que deve ser pensada pelos autores de manuais, pela exclusão que faz de povos que têm relação direta com os europeus. Como sugere Rüsen (2015a), talvez o desenvolvimento de um novo ethos transcultural, de reconhecimento mútuo baseado em normas partilhadas de diálogo com o objetivo de compreensão mútua, seja uma solução.

Outro problema causado pelo etnocentrismo, é o desaparecimento de alguns temas dos manuais ou a simplificação das abordagens

Alguns livros adotam uma interpretação bastante limitada das Cruzadas e uma perspectiva estreita ocidental/cristã dos acontecimentos. Nesses livros o modo como os muçulmanos viveram as Cruzadas são omitidos e às vezes se apresenta uma distinção entre “nosotros” os europeus ocidentais e “ellos” os islâmicos (CAJANI, 2008. p. 318).

Enquanto isso alguns assuntos continuam com bastante “prestígio”, como é o caso da Batalha de Poitiers, que está presente num grande número de manuais quando se trata do conteúdo Islã. Para o historiador Michael Borgolte (2015), Poitiers não foi uma batalha tão decisiva entre cristãos e muçulmanos, como sugerem os relatos do século XIX. Este “prestígio” é mais forte na França, onde essa batalha abre o capítulo sobre as invasões na Europa.

Por fim, as interfaces dos manuais didáticos mobilizam a cultura histórica e a cultura escolar, como demonstrado no terceiro capítulo, os conteúdos cognitivos e simbólicos, organizados, normatizados sob os efeitos dos imperativos de didatização interferem nas duas culturas, através das legislações e manuais, indicando uma

seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre os sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a

¹¹⁸ No Livro da Fundação ATMAN, as análises do recém-constituído currículo de Israel e da Palestina (2006), e mesmo do currículo e manuais do Marrocos e Egito, apresentam resultados semelhantes. Esses currículos, assim com os respectivos manuais didáticos, apresentam uma divisão quadripartite da História, o que os enquadra no esquema do eurocentrismo. (CAJANI, 2008)

existência de abordagens categoriais da cultura, tais como cultura histórica a cultura escolar (WILLIAMS, 1961, p. 92 – 93).

A seleção intencional influenciada pelas entidades não governamentais e pelo próprio Estado agem na confecção dos manuais através das legislações.

Jörn Rüsen (2014b) diz que os manuais contêm mensagens políticas, pois são eles uma das instâncias mais importantes para a formação política. Os professores e professoras são, naturalmente, os mais interessados nesse artefato da cultura escolar, são eles os que mais se ocupam desses manuais, embora esses profissionais tenham uma participação mínima no debate sobre eles. Para este autor seria muito útil a participação de professores e professoras no debate especializado e aberto sobre os manuais didáticos (RÜSEN, 2014b. p, 110).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese tentou responder a hipótese acerca da questão se o manual didático necessita ser analisado no âmbito das relações entre cultura histórica e a cultura escolar, para se entender a função que eles têm na construção de competências de atribuição de sentido. A resposta a essa indagação é sim.

Para compreender a função do manual didático na construção de competências de atribuição de sentido foi necessário entender como a cultura histórica está presente na cultura escolar. As mudanças temporais provocadas pelos diversos meios, imagens, internet, mídias sociais e outros incontáveis, carecem de interpretação, orientação e motivações e, o papel dos manuais didáticos, diante disso, tudo é enorme. Observou-se, que se construídos dentro da lógica eurocentrista os manuais podem provocar grande perda no entendimento de valores, de culturas e direitos constituídos. Para alguns especialistas o manual didático é um artefato da cultura escolar, sendo assim, deve passar por critérios na sua feitura que devem levar em consideração seu papel como mediador entre a cultura histórica e a cultura escolar.

Uma das maiores reclamações dos docentes é que muitos manuais didáticos de História contam histórias que não têm relação com quem os utiliza, isto é, os estudantes. Estes artefatos expressam por meio de imagens e exemplos uma cultura que não necessariamente condiz com algumas, para não dizer de muitas carências e demandas da vida prática dos jovens e crianças. Muitos estudantes não se reconhecem nas imagens, e quando se reconhecem nem sempre isso acontece de forma positiva, como nas imagens vinculadas a escravidão, que com o intuito de demonstrar um cotidiano do Brasil império, canonizam imagens de espancamentos públicos, retratados por artistas cujo olhar é europeu, como Maurício Rugendas. No caso do Islã o mesmo acontece, a canonização de imagens de mesquitas, do exterior e interior, imagens do profeta recebendo o anjo Gabriel, imagens de mapas das expansões muçulmanas, estatísticas de aumento do número de crentes para 2020, em pouco contribuem para o apaziguamento entre as religiões. As imagens são acompanhadas de legendas que, muitas vezes, reforçam ideias não necessariamente positivas do Islã. Assim como aconteceu com as imagens negativas da escravidão, hoje em locais como a França, que possui uma grande população muçulmana, estão acontecendo mudanças na própria narrativa dos manuais, buscando consensos, sem a perder do caráter científico das

narrativas, quanto a forma com devem e podem ser narrados fatos polêmicos, provocados por temas controversos como o Islã e sua História.

Para não ficar culpabilizando os manuais, e é claro aqueles que os escrevem, procurou-se demonstrar através das diversas legislações, as ações propostas com o intuito de melhorar a qualidade dos manuais, tanto no Brasil como em Portugal. A legislação ligada aos manuais, recebe fortes pressões de grupos de religiosos, associações e outros. Isso provoca, em parte, essa culpabilização. Não se pode esquecer que o manual didático é um produto comercial, que gera uma quantidade enorme de recursos financeiros para as editoras e autores, no caso do Brasil. A não aprovação de um manual pelas comissões oficiais provoca prejuízos financeiros de grande monta. As expectativas comerciais, interferem na maneira como são produzidos esses manuais. Hoje estão em total sintonia com o que pedem as legislações dos editais do PNLEM, PNLD e outros. Os recursos ultrapassam a casa dos bilhões de reais, as equipes que estão por traz da produção de manuais, recebem cada vez mais pressão para que eles sejam aprovados. Situações como contratação de consultores especialistas, jornalistas experientes na produção de textos, revisam e alteram trechos de obras de historiadores e/ou autores, em prol de uma melhor adequação ao que dizem os editais. As imagens são inseridas nos manuais, tendo como critério seu custo, uma vez que existem bancos de imagens particulares que monopolizam alguns gêneros, por exemplo, o caso das imagens dos indígenas brasileiros que para que sejam usadas tem que ser compradas nos “mercados” que detém seus direitos de exploração. O que se vê hoje nos manuais, em boa parte, são imagens buscadas em bancos de imagens de domínio público, assim como os textos. Gerard e Roegiers (1998) definem os autores de manuais didáticos como “os que concebem e redigem o manuscrito, mobilizando para isso o saber e o saber-fazer que adquiriram com o decorrer dos anos (Gerard e Roegiers, 1998. p. 22)”. Essa definição credencia os autores de manuais didáticos como responsáveis pela produção ideológica desses manuais a constituição, a escolha dos elementos da narrativa que apresentarão, mesmo que o façam de forma involuntária. O pressuposto do uso da ciência da História, como critério certificador de verdade, deveria amenizar essa involuntariedade. A redação dos manuais acontece, segundo os autores de duas formas

Se alguns trabalham isoladamente e asseguram sozinhos as tarefas de concepção e de redação, outros há que se associam a fim de beneficiarem do talento e da competência que se podem congregam através do trabalho em

equipa. Neste caso, a repartição das tarefas poderá variar muito segundo as situações. Assim,
 ___ alguns autores podem intervir mais directamente na concepção puramente intelectual do manual (definição de objectivos, escolha da metodologia), enquanto que outros se dedicarão à redacção;
 ___ outras equipas preferem repartir os conteúdos, assegurando cada uma, simultaneamente, a concepção e a redacção da parte que lhes foi atribuída;
 ___ outras equipas ainda, formadas por 2 ou 3 pessoas que concebem o manual, serão supervisionadas por um inspector e/ou conselheiro pedagógico, assim como por especialistas nas disciplinas ou em didáctica (GERARD e ROEGLIERS, 1998. p. 22-- 23).

Nesta dinâmica uma possível despersonalização dos materiais produzidos parece evidente. A escolha de tarefas nessas equipes redatoras demanda o trabalho de um organizador das diversas linguagens, uma pessoa especialista que dê ao texto uma coerência. As questões, estéticas, políticas, morais e cognitivas permeiam esses processos.

Outro olhar específico pode ser dirigido aos manuais, no que diz respeito à questão das interfaces que os cercam, nas relações com a cultura histórica. As teorias que cercam a aprendizagem, como a “Mudança Conceitual” adaptada para a história pela professora Isabel Barca. As questões da Transposição Didática, de Yves Chevallard (2000) e as suas várias interpretações e adaptações para aprendizagem, aprendizagem pensada pelo desenvolvimento da consciência histórica de Rüsen e outras formas pensadas dentro mesmo da educação histórica, por exemplo, a forma como entendem a aprendizagem o grupo Inglês encabeçado pelo professor Peter Lee.

A existência de perspectivas de aprendizagem da história dentro da educação Histórica, é legítima e elas convivem sem se sobrepor uma a outra, assim como o entendimento que a transposição didática tem sobre as narrativas que compõem os manuais. A ideia de um saber sábio e de um saber produzido para a aprendizagem nas escolas, é bastante difundida no Brasil e muitos pesquisadores a utilizam como base de entendimento. Assim como acontece com as outras formas de entendimento, a educação histórica na perspectiva da aprendizagem pelo desenvolvimento da consciência histórica não é entendida como uma alternativa às outras formas, ela convive como outra opção, não sendo maior nem menor só diferente.

As análises feitas nos manuais do Brasil e Portugal demonstraram como assuntos controversos como o Islã envolvem questões polêmicas. A principal ideia foi demonstrar que o manual didático necessita ser analisado no âmbito das relações entre cultura histórica e a cultura escolar. As questões que permeiam a cultura histórica têm reflexo na cultura escolar e o contrário é verdadeiro. As mudanças nas rotinas

provocadas pelas alterações nas legislações têm reflexo na cultura histórica e na cultura escolar. As mudanças nos contextos políticos interferem nas rotinas das escolas e, conseqüentemente, nos manuais didáticos e pode-se concluir que as propostas de aprendizagem contidas são forjadas nas mudanças políticas e nas mudanças de consciência diante da ciência. O desenvolvimento de trabalhos buscando entender a relação que professores têm com os manuais didáticos, a relação que os estudantes têm com esse material podem dar subsídios para a melhoria das qualidades desses.

Os manuais mobilizam o pensamento histórico a partir da mudança temporal que apresentam nos conteúdos, da qualidade das narrativas e das estratégias de ensino, esta dinâmica passa pelo entendimento do papel das dimensões de constituição de sentido, pela importância da dimensão estética e suas contribuições, pelos aspectos da dimensão moral, que permeiam as legislações e os conteúdos dos manuais, pelas ações na dimensão política que devem ser interpretadas, para o desenvolvimento de ações favoráveis e contra, e é claro as questões da cognição e seus vários olhares. A percepção, a interpretação, a orientação e uma conseqüente motivação devem estar presentes nas preocupações dos autores de manuais de história no momento da confecção destes manuais. Qualidade das narrativas históricas, os cuidados nas escolhas das imagens, a inclusão da ideia da multiperspectividade na escolha das fontes a serem oferecidas, a superação das narrativas tradicionais e exemplares por críticas e genéticas, nos manuais podem, ou poderão auxiliar no desenvolvimento do pensamento histórico nas aulas. O papel do professor é central nesse processo, pois ele não pode ser um repassador de informações, e os estudantes não podem mais ser apenas receptores de informações. Diante do desafio das novas mídias, das polêmicas das redes sociais, do desencontro de informações provocado pela velocidade com que estas chegam aos nossos celulares, tablets e computadores, merecem por parte dos responsáveis governamentais e não governamentais, pelas legislações uma atenção maior. A melhoria da qualidade dos manuais de história pode promovê-los novamente ao *status* de material de consulta confiável. Os conteúdos podem ser abordados com a inserção de quadrinhos, de letras de música, cordéis, narrativas sobre festas populares como a cavalhada (na qual o mouro tem participação), de excertos da literatura enfim por diversas possibilidades, mas devem ter como base a busca do sentido na história, a mobilização das operações mentais da constituição histórica de sentido, diferente do que acontece hoje quando encontramos esses mesmos meios nos manuais.

Os manuais brasileiro e português apresentam especificidades, pela natureza da relação entre cada país e o Islã e essa relação justifica a opção por alguns episódios e não outros diferentemente em Portugal e no Brasil. O tema reconquista permeia toda a narrativa sobre o Islã no manual português. O tema Islã é apresentado junto ao tema da criação do Estado português e está no contexto da constituição do território, auxiliando assim na formação da identidade cultural. No caso do Brasil este assunto controverso não tem tanto destaque quanto no caso português. Os dois manuais, no entanto, não permitem que o estudante distinga a existência dos vários tipos de Islã presentes tanto no período inicial do Islã quanto nos dias atuais, não existe uma distinção entre o mouro e o árabe por exemplo no período da presença do Islã na Península Ibérica. O manual português não apresenta diferenças significativas (com fontes que permitissem ao estudante identificar em Portugal, vestígios dessa presença, além das tradicionais fotos de mesquitas ou de fortalezas) em relação ao manual brasileiro, quanto a narrativa sobre o Islã, ao contrário da perspectiva inicial, já que por mais de setecentos (700) anos esteve presente no local onde hoje se encontra Portugal, a estrutura do texto, basicamente é a mesma que a encontrada no manual brasileiro. No manual brasileiro temos uma narrativa que apresenta um olhar diferente quanto a questões ligadas a tradição religiosa, já que não põem em dúvida temas como a revelação, pois joga para a tradição muçulmana a questão da veracidade do fato. O manual português quanto a este tema específico não se posiciona diretamente, deixa ao leitor a credibilidade ou não quanto ao que diz a tradição muçulmana.

Os autores dos manuais brasileiro e português utilizam um tipo de narrativa que tenta criar um modelo interpretativo para tornar inteligível o conteúdo, o que coloca essa narrativa sobre o Islã dentro do que Rüsen (2015a) chama de estratégia política de memória coletiva, na primeira das três dimensões da constituição histórica de sentido. Na estratégia política os códigos metódicos das combinações no e sobre o pensamento histórico, segundo Rüsen (2015a) se desfazem no discurso da memória coletiva.

Na relação entre as culturas histórica e escolar os processos que envolvem a confecção dos manuais, algumas vezes não permitem que os autores utilizem textos mais elaborados, por uma questão de custo destes, assim como imagens e outros complementos que auxiliam as narrativas na busca da constituição histórica de sentido. Os manuais português e brasileiro constroem uma narrativa sobre o Islã muito próxima a identificada por Bertolini (2011) em manuais de 1911, assim como nos manuais de 2011, nos quais a narrativa não permite que se distinga, como já foi dito, os vários tipos

de Islã, trazem poucas relações com o presente (do Islã) no respectivos países, pouco utilizam a multiperspectividade como estratégia para o melhor entendimento do conteúdo, assim como diz Chevallard (2000) despersonalizam a narrativa. O manual português se diferencia de certa forma pelo emprego da estratégia mudança temporal, nos exercícios que propõem sobre o tema.

Os manuais didáticos são fonte rica para pesquisas, os diversos olhares possíveis sobre este artefato da cultura escolar o colocam como material de ponta para o entendimento do funcionamento de uma sala de aula, isso para qualquer disciplina, no caso da História não é diferente. O modelo de investigação proposto aqui pode ser estendido para outros conteúdos substantivos, assim como está aberto a aperfeiçoamentos. Este modelo permite que se analise dois ou mais conteúdos do mesmo manual, como é nossa pretensão, no caso do Islã, do cristianismo e do judaísmo. A busca de esclarecimentos sobre a forma como são constituídos os vários tipos de narrativas são interesses eviternos nosso, e os manuais didáticos são o material preferido para a investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. **O perfil do profissional que ensina história de 1º a 4º serie. 3º ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**, 1999. Disponível em: ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/290. Acesso em 02.02.2016.

ANOTAÇÕES de caderno das aulas. Disciplina Educação Histórica ministrada pela Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt que ocorreram no segundo semestre de 2017b

ANOTAÇÕES de caderno de aulas. Disciplina Fundamentos epistemológicos em Educação Histórica ministrada pela Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, agosto. 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: Economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARQUÉ, LUQUE, RASERO, ¿Islamofobia o currículo nulo? **La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña**. Revista de Educación. Madrid, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277158518_Islamofobia_o_curriculo_nulo_La_representacion_del_Islam_las_culturas_musulmanas_y_los_inmigrantes_musulmanes_en_los_libros_de_texto_de_Cataluna. Acesso em 18.01.2018.

ARKOUN, Muhammad. A return to the Question or Humanismo in Islamic Contexts. In Humanism in RUSEN Jörn e LAASS, Henner (Eds.) Intercultural Perspective: experiences and Expectations. Bielefeld: Transcript Verlag, 2009.

BAQUES, Marie-Cristine y TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **Los árabes, El islam y los turcos en La enseñanza de la historia en el sistema educativo francês contemporâneo**: entre la tradición educativa y el contexto sensible. 2008

BARCA, Isabel. **Isabel Barca fala sobre o Ensino de História**. Revista Nova Escola, 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>. Acesso em 18.01.2018.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004.p.131-144.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: Arias neto, J.M. (org) Dez anos de pesquisas em Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades**. Revista de História. Goiânia, v. 17, n. 1, p.37 – 51, jan./jun. 2012

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: **Os Currículos de Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas: Ed Autores Associados, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In **Leitura, História e história da leitura**. Márcia Abreu (org.). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

BEM JELLOUN, Tahar. **O islamismo explicado às crianças**. Tradução Constância Morel. São Paulo: Ed. UNESP. 2011.

BENITEZ. JOSE CANO, CANO. JOSE A. e FERBÁNDÉZ, EDUARDO. CIENCIAS SOCIALES 5ESPANHA. 2014.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **A interpretação do outro**: A ideia de Islã na cultura escolar. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, 13 de fevereiro de 2011.

BERTOLINI, João. CHAVES, Edilson. FRONZA, Marcelo. SOBANSKI, Adriane. **Ensinar e aprender Histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In O saber histórico na sala de aula. Ed Contexto. São Paulo, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOMENY, Helena. Reformas Educacionais. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em 18/01/2018

BORGOLTE, Michael. SCHREINER, Stefan. Christliches Abendland? Die kulturellen Wurzeln Europas und was wir dafür halten Religionen im Gespräch. **Christliches Abendland? Die kulturellen Wurzeln Europas und was wir dafür halten**. Hannover: Haus kirchlicher Dienste, Beiheft 4, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Portugal: Celta Editora, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Miséria do Mundo**. Petrópolis. 1997.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3ª Ed. atual. São Paulo: Ed. Avercamp, 2007.

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: o desafio de ensinar História no ensino fundamental**. In: Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. Ed Unijuí, 2009.

CAJANI, Luigi. (org) FUNDACIÓN ATMAN. **Conociendo al outro**: El Islam y Europa em sus manuales de História. Espanha: Ed Santilhana, 2008.

CASCUDO, Luís da Camara. História da Alimentação no Brasil. Ed Global. São Paulo, 1968

CASTRO, Julierme. História Geral. Ed IBEP, São Paulo. 1971. p. 158

CHAVES, Edilson Aparecido. **A Música Caipira em Aulas de História: Questões e Possibilidades**. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR.

CHERVEL, Andre. **Histoire de la grammaire scolaire**. Paris: Payot, 1977.

CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tabula rasa do passado? Ed Ática: São Paulo 1995.

CHEVALLARD, **La transposición didáctica**: Del saber sábio al saber enseñado 2000

CHOPPIN, Alan. **Les manuels scolaires**: historie et actualité. Paris: Hachette, 1992.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento: Imagem e Texto**. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2009.

E Devint, "Histoire de France, L'image et L'observation directe. Ed Librairies I Reunies. Paris

ELIADE, Mircea & COULIANO, Íon P. **Dicionário das Religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ERSANLI, Büsra. **La imagen de Europa**: fragmentada y estática em los libros de texto recientes de historia em Turquía.

FEBVRE, Lucien. Rapport de M. Lucien Febvre devant Le Conseil Internacional de La Philosophie et des Sciences Humaines, Mai 1949/ Report of Professor Lucien Febvre to the International Counc Il for Philosophy and Social Sciences. May 1949, en Cahierd'histoire mondiale-Jornal of Word History-Cuadernos de historia mundial, I, 1954, pp. 954-961 la cita en p. 956. In: UNESCO. **Conociendo al outro: El Islam y Europa en sus manuales de História**. Espanha: CAJANI, 2008. p 11.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ed IBRASA, 1983.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Editora Papirus: Campinas, 2008.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **Livro didático e programa curricular de História: sintonias e distorções.** Caderno de Filosofia e Ciências Humanas. Ano V, nº 8. Abril de 1997.

FOSTER, Stuart y KARAYIANNI, Eleni. **La imagen de los pueblos árabe-islámicos en los libros de texto ingleses de história.**

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Trad. Antônio A. Bragança e Antônio Fernando Caisais. Porto: Veja Passagens, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOURQUIN, Jean-Claude. As Abordagens Sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Educação e Realidade. nº1.vol 21. Porto Alegre, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos escolares e dinâmicas sociais.** *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

FRANCO, Maria P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araujo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O Livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos:** introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação. Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, 13 de fevereiro de 2012.

FTD. **História Universal Para Uso dos Gymnasianos.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

GAGO, M. TORRÃO, P. Horizonte da História. História A. 10º ano. Vol 1. Ed Texto. Portugal, 2014.

GALINDO, Bruna Castelane. **Universalização do Ensino Médio. Lei nº.12.061/09.** Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2348/1843>. Acessado em 06 de março 2011.

GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares.** Porto: Porto Editora, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GORDON, Matthew. **Conhecendo o Islamismo**. Editora Vozes. Petrópolis, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6, ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 9 – 89.

HOLLANDA, Guy. **Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931 – 1956**. Rio de Janeiro: INEP 1957.

IDRISSI, Mostaf H. **Europa em la enseñanza de la historia em Marruecos**: um lugar privilegiado y una percepción ambivalente. In: CAJANI, L. (org). *Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História*. Fundación ATMAN Espanha: Ed Santilhana, 2008.

JOBRACK, Beverlee. **Tyranny of the textbook**: an insider exposes how educational materials undermine reforms. Meryland: Published by Rowman & Littlefield Publishers, 2012.

JONKER, Gerdien e THOBANI, Shiraz. **Interpretações Do Mundo Muçulmano em Textos Europeus**. 2010.

JONKER, Gerdien. El islam en los libros de textos alemanes: la historia de una narración educacional. In: UNESCO. **Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História**. Espanha: Fundación ATMAN, 2008, p. 39-67.

JULES Isaac e Henri Béjean “*Le Moyen Age ET Le Début des Temps Modernes*” de 1947.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9 – 44, 2001.

JULIA, Dominique. **Disciplinas Escolares** : objetivos, ensino e apropriação. In : LOPES, A. ; MACEDO, E. (Org.) *Disciplinas e integração curricular : história e políticas*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002, p. 37 – 72.

LAGO, Fins do. *História Geral e Pátria: Antiguidade e Media*. Porto: Porto Editora, 1970.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington DC: National Academy Press, 2005.

LÓPES FACAL, R. **Libros de texto**: sin novedad, en *Conciencia, Social*, nº 1, pp 51-76. Santiago de Compostela, 1997.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

MANAKATA, KAZUMI. O Livro Didático: Produções e leituras. In **Leitura, História e história da leitura**. Márcia Abreu (org.). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. **Teoria e Filosofia da História**: Contribuições para o Ensino de História. Curitiba: W.A. Editores, 2017.

MARTINS, Maria Do Carmo. **A História Prescritiva e Disciplinada nos Currículos Escolares: Quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MATA, Maria J R. **Os Primeiros Mouros Convertidos:** in Toledo, séculos XII-XIII, Muçulmanos, cristãos e Judeus: o saber e a tolerância. 1992

MATTOSO, ANTONIO G. Compêndio de História Universal. 3ª Edição. Lisboa. Porto [u.a.], 1955.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. pp. 121 – 142.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, 2002. 256f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio.

MUSALLAM, Adnan A. **Cómo se presenta Europa em los libros de texto palestinos de bachillerato superior:** los currículos de Palestina Jordania y Egipto.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. Revista Em Aberto, Brasília, ano 7, n. 37, jan./mar. 1988. <https://pt.scribd.com/document/110685524/Elza-Nadai-Em-Aberto>

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.194

NAVEH, Eyal. **La imagen de Europa y Del mundo árabe-islámico en el currículo escolar y los libros de texto de historia em Israel**

NECHI, Lucas Pydd. **O NOVO HUMANISMO COMO PRINCÍPIO DE SENTIDO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA:** Reflexões a partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros, 2017.

OLIVEIRA, Sandra Regina. **Educação histórica e a sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Carla Mary S. **Cultura Histórica e Ensino de História.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Divardim, **A formação histórica (bilddung) como princípio da didática da história no ensino médio:** teoria e práxis. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2017.

PAULA, Larissa Klosowski de. **Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de história.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Paraná. UNESPAR. Campus Paranavaí, 2017.

PINHEIRO, Luciana Chaves. Ferramentas digitais e livro didático: análise de uma proposta de ensino de oralidade. Dissertação de Mestrado no Programa de pós-graduação em linguística aplicada. Trabalho efetuado sob orientação de Prof.^a Dr.^a Nukácia M. Silva Araújo, 08 de Setembro de 2014.

ROCKWELL, Elsi. **La experiencia etnográfica:** historia y cultura en los procesos educativos. 1a ed. Buenos Aires: Paidós. 2011.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. **A escola um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Modos de transposição dos PCNs à práticas de sala aula**: progressão curricular e projetos. Campinas: Cidades das Letras. 2000.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: Orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015b.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2014c.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria Didática da História**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: W.A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. O livro didático Ideal. In **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed UFPR, 2014b, p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da História como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015a.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia 2009**.¹ Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 30 de set. 2010.

RÜSEN, Jörn; LAASS, Henner (eds.). **Humanism in intercultural perspective**: experiences and expectations. London: Transcript, 2009.

SAID, Edward W. **Fora do Lugar: Memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALGADO, Felipe Maíllo. **De Historiografía Árabe**. Madri: ABADA editores, 2008.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In. BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p.117-127

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte, Lisboa, 1991 (2ª edição de 1998).

SANTOS, Wilson da Silva. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2007. Site <http://br.monografias.com/trabalhos904/a-concepcao-privatista/a-concepcao-privatista2.shtml>. Acesso em 23.06.2017.

SARI, Marisa Timm. A Organização da Educação Nacional *In* LIBERAT, Wilson Donizeti.(Org.) **Direito à Educação: Uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

SATAMARIA, Alvaro. **Historia Antigua Y Media**. Espanha, 1957.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M S. **Idéia de Aprendizagem Histórica Defendidas em manuais destinados s professores de História no Brasil:1917-2004**. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 20-23 junho 2008. Porto, Portugal. p. 1-15

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ed Unijuí. Ijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de Histórica: questões e possibilidades de 2014**.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. e CAINELLI, Marlene (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba. Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; BARCA, Isabel & MARTINS, Estevão C. de Rezende. (Org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *In* **História em Revista**. Goiania: Programa de Pós graduação em História. v. 7, nº 1, jan/jun.2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Inteligere**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, nov. 2017. ISSN 2447-9020. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revistainteligere/article/view/127291>>. Acesso em: 01 mar. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2447-9020.inteligere.2017.127291>.

SILVA. Fabiane. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Ed UFPR, Curitiba, 2006.

SINGER, Paul. interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. *In*: FAUSTO, Boris, org. **História geral da civilização brasileira**. T. III: O Brasil Republicano; T.IV: Economia e Cultura (1930-1964). São Paulo, Difel, 1984.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os Professores e Jovens Estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a Ideia de África**. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR.

TAUNAY, Alfredo D'Esgranolle & MORAES, Dicamor. **História Geral para o Segundo Ano Colegial**. 4ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além das civilizações. Tradução Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

URBAN, Ana Claudia. Didática da história: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

VALLS, Rafael **La imagen Del islam en los actuales manuales escolares españoles de historia**.

VALLS, Rafael. Cambios Recientes, Carencias presentes y retos de futuro en los manuales escolares de Historia. Universidad de Valencia/España. Curitiba, 2010.

VALLS, Rafael. **Historia y memoria escolar**: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista em las aulas. València: Publicacions de La Universitat de València, 2008a.

VALLS, Rafael. La enseñanza de La historia y textos escolares. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008b.

VALLS, Rafael. **La Imagen Del Islam em los actuales manuales escolares españoles de História**” o historiador. In Conociendo al outro: El Islam y Europa em sus manuales de História. Espanha: Ed Santilhana, 2008c.

VALLS, Rafael. **La multiculturalidad en la enseñanza de la historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares**: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 73-94, out./dez. 2011. Editora UFPR. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a06n42.pdf>. Acesso em 15.01.2017.

VALLS, Rafael. **La presencia de los países iberoamericanos en los manuales de historia de la educación secundaria obligatoria española**. Universidad de Valencia (España). Sem data.

VERRET, M. (1975) **Le temps des études**, 2 volumes. Paris: Librairie Honoré Champion. p. 146 -147)

VIEIRA, Francisco Sandro Silveira. **Do Eurocentrismo ao Afropessimismo**: Reflexão sobre a construção do imaginário da “África” no Brasil.2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9317/9317.PDF>. Acesso em 02 de Fev de 2018.

VILLAR, G.A. **Historia Universal 4º Curso**. Espanha, 1965.

VIÑAO FRAGO, A. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VIÑAO FRAGO, A. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63 – 82, set./dez. 1995.

WESTEPHALEN, Cecília Maria, WACHOWICZ, Lilian Anna e NADALIN, Sérgio Odilon. Estudos Sociais, a partir da longa duração: um projeto para o ensino de primeiro grau. **In Estudos Sociais a partir da longa duração** - relatório nº 3. Curitiba: UPFR, 1977.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. New York: Columbia University Press, 1961.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

FONTES

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 2016.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. Os árabes e o Islamismo. In **História: Sociedade & Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 2012

BRASIL, Constituição de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 17. 12. 2017.

BRASIL, Decreto 19.890. Reforma Francisco Campos de 1931. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/ldcretegin/fed//1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em 20 jan.2018.

BRASIL, Decreto nº 4.244, de 9/4/1942 artigos 2º, 3º, 4º e 9º item 3. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 20 jan.2018.

BRASIL. Decreto-Lei 45:810, de 9 de Julho de 1964. Disponível em <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1964.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Emenda Nº 14, DE 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>. Acesso em 02.02. 2016.

BRASIL. Lei 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 02.02. 2017.

BRASIL. Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>. Acesso em 02.02. 2017.

BRASIL. Lei 10.753/03 de 30 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm. Acesso em 02.02.2016.

BRASIL. Lei 11.274/06 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. Lei 11.645 de 11 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Disponível em. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20.11.2016.

BRASIL. Lei nº 1.359/51. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1359.htm. Acesso em 20.12.2017.

BRASIL. Lei nº 5.540/68. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 11 de Março 2017.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 dez.2017.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providencias .Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 dez. 2107.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11 de Março 2016.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov.1971c. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange_Zotti_-_ref_doc1.htm Acesso em 12 Fevereiro, 14 de Março de 2017

BRASIL. CFE. Parecer no 7676/78, 1978.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2013 http://www.abrelivros.Org.br/abrelivros/01/images/stories/Edital_PNLD_2013_-_Anos_Iniciais_do_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em 13.01.2016.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso 04.02. 2018

BRASIL. Resolução 2/12, de 12 de Janeiro de 2012. Disponível em: http://siaue.dunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.htm. Acesso em 05.02.2017.

BRASIL. Resolução 3/79, de 11 de Julho de 1979. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcfe05_79.pdf. Acesso em 17.01. 2018

BRASIL. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo –comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: **Documenta nº 133**, Rio de Janeiro, dez.1971dhttp://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Solange_Zotti_-_ref_doc_1.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 páginas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 18 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Habilitações profissionais do ensino do 2º grau**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura; Brasília: INL, 1972.

D.FELIX SANCHEZ Y CASADO.História De España (Prontuário). Espanha, 1882

GAGO, Marília, TORRÃO, Paula, CATARINO, Isabel ET all. **O Fio da História**. História 7º ano. Lisboa: Texto Editores, 2012

HENRIQUES, Raquel Pereira. **A Revolução no Ensino da História**. Ed Colibri. Lisboa 2000.

MAGALHÃES, Olga. Em torno da escola do manual didático de História: opções de professores. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tania M. Braga e VALLS, Rafael (org.) Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos. 1ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184>. Acesso em 02 fev.2018.

PORTUGAL. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2011. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/list/Repositorio%20recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf. Acesso em 08.02.2018

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 178/71 de 30 de abril de 1971. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/644282/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA%20178%2F71>. Acesso 18.01.2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de setembro de 1971. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/632734/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA%20408%2F71>. Acesso em 18.01.2018

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, do Ministério da Educação. Disponível em: <http://dre.pt/pdfsldip/1989/08/19800/36383644.pdf>. Acesso em 08.02.2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, do Ministério da Educação. Disponível em: <http://dre.pt/pdfsldip/2001/01/015A00/02580265.pdf>. Acesso em 09.02.2018.

PORTUGAL. Lei nº 1.941, de 11 de abril de 1936. In: HENRIQUES, Raquel Pereira. A Revolução no Ensino da História. 2000. p, 95. <https://dre.pt/>.

PORTUGAL. Lei nº 5/73, de 25 de julho de 1973. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/632734/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA%20408%2F71>. Acesso em: 18.01.2018.

PORTUGAL. Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, da Assembleia da República. Disponível em: <http://dre.pt/pdflsdip/2006/08/16500/62136218.pdf>. Acesso em 09.02.2018.

PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em: <http://dre.pt/pdf2s-dip/1986/10/23700/30673081.pdf>.

PORTUGAL. Portaria 724/91 de 24.07.1991. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/basic?q=portaria+724%2F91>. Acesso em 18.01.2018.

PROENÇA, Maria Cândida (Org.). **Um século de Ensino da História**. Lisboa: Colibri, 2000.

PROENÇA. **Estudos Sociais 6ª Série**. São Paulo: IBEP, sd.

SEIGNOBOS, Ch. **Histoire de la Civilisation**. Edition Troisiene. Paris, 1890.